

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БУРМАКІНА НАТАЛІЯ СЕРГІЇВНА

УДК 378.126:371.134: 63

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ АГРАРНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

015 Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Н. С. Бурмакіна

(підпис)

Науковий керівник

Литньов Володимир Євгенович,
кандидат педагогічних наук, доцент

Житомир 2018

АНОТАЦІЯ

***Бурмакіна Н. С.* **Формування** **професійно-педагогічної**
компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. – Кваліфікаційна
наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» (015 – Педагогічні науки). – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2018.

Дисертаційна робота присвячена теоретико-експериментальному дослідженню проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

Потреба суспільства у висококваліфікованих працівниках аграрної галузі диктує нові вимоги до підготовки викладача аграрної спеціальності. Закон України «Про вищу освіту» (2014) надає право випускникам магістратури, в тому числі й аграрної, право обіймати посади науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. В цьому контексті формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей набуває значення та важливості.

У дисертації проаналізовано основні базові поняття досліджуваної проблеми, зокрема «компетентність», «професійна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність», «магістрант», «аграрні спеціальності» та встановлено, що формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей – це педагогічно керований процес, метою якого є сформована інтегративна характеристика студентів, зумовлена сукупністю знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечує здатність педагога виконувати професійно-педагогічні функції, регламентовані освітнім стандартом та освітніми нормативними документами.

Досліджено історичний процес становлення системи підготовки педагогічних кадрів для закладів аграрної освіти в Україні. Детально проаналізовано сучасні програми магістратури в закладах України, в ряді європейських країн, Канаді, США. Проведений аналіз планів засвідчив, що у вітчизняних закладах не існує єдиної системи підготовки магістрантів до викладацької діяльності: заклади вищої аграрної освіти пропонують різні дисципліни психолого-педагогічного циклу для вивчення студентам; немає єдиних вимог до кількості годин, відведених на вивчення цих дисциплін. З'ясовано, що магістерські програми за кордоном мають чіткий розподіл на типи. Встановлено, що в магістратурах аграрних закладів не використано потенційні можливості практик, позааудиторного часу та студентської науково-дослідної роботи для формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів.

Визначено систему наукових підходів до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності, яка включає загальнонаукові (системний, синергетичний, комплексний, аксіологічний) та конкретнонаукові (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний) підходи.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури визначено структуру професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей, яка складається з мотиваційного, когнітивного, операційно-технологічного та особистісного компонентів. В роботі проаналізовано зміст кожного компоненту.

У процесі дослідження визначено критерії та показники сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей: ціннісно-спонукальний (наявність педагогічної спрямованості та усвідомлення соціального пріоритету викладацької професії); знаннєвий (наявність спеціально-предметних, психолого-педагогічних та методичних знань); діяльнісно-практичний (ступінь сформованості гностичних, конструктивних, проектувальних,

організаційних, комунікативних вмінь та навичок); особистісно-рефлексивний (розвиненість індивідуально-психологічних якостей та здатність до самодіагностики). Визначені критерії відповідають компонентам структури професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. Обрано трирівневу систему (початковий, достатній та високий рівні) оцінювання сформованості досліджуваної компетентності.

Розроблено авторську модель формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності, яка містить чотири основні блоки: цільовий, змістовий, методичний та діагностично-результативний. Цільовий блок включає: соціальне замовлення (сформованість професійно-педагогічної компетентності викладача аграрної спеціальності закладу вищої освіти) та мету (формування досліджуваної компетентності магістранта аграрної спеціальності); підходи (системний, синергетичний, комплексний, аксіологічний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний) та принципи (науковості, системності й послідовності, доступності навчання, активності та самостійності навчання, зв'язку навчання з практичною діяльністю, гуманізації, професійно-педагогічної спрямованості) до формування досліджуваної компетентності. Змістовий блок відображає теоретичну і практичну підготовку, у ході якої відбувається формування компетентності магістрантів аграрних спеціальностей (психолого-педагогічні дисципліни, фахові дисципліни, факультативний спецкурс, виробнича / педагогічна практика, науково-дослідницька робота). Методичний блок забезпечує ефективну організацію процесу формування компетентності, включає форми (аудиторні, позааудиторні, індивідуальні, групові, колективні), методи (активні, інтерактивні, пошукові, проблемні, рольові ігри, дискусії, диспути, брейнстормінг, метод тренінгу, кейс-методи), засоби (посібники, підручники, схеми, відеозаписи, ІКТ тощо), етапи формування (орієнтувально-інформаційний, навчально-практичний, самостійно-творчий). Діагностично-результативний блок передбачає використання методів контролю,

самоконтролю, оцінки та самооцінки сформованості зазначеної компетентності.

Розроблено поетапну методику реалізації авторської моделі, яка інтегрує фахові аграрні дисципліни, дисципліни психолого-педагогічного циклу, факультативний спецкурс «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів», виробничу практику, науково-дослідницьку роботу. Відповідно до визначеної мети кожного етапу методики реалізації моделі (орієнтувально-інформаційного, навчально-практичного, самостійно-творчого) охарактеризовано форми, методи та засоби навчання. Окреслено значущість факультативного спецкурсу «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів», заняття якого побудовано з урахуванням педагогічного ресурсу фахових дисциплін, виробничої практики, науково-дослідницької роботи студентів.

Експериментально перевірено ефективність авторської моделі за допомогою розробленої поетапної методики її реалізації. Аналіз та порівняння результатів на констатувальному та формувальному етапах експерименту засвідчили позитивну динаміку рівнів сформованості магістрантів експериментальних груп, порівняно з контрольними групами. Доведено, що застосування експериментальної моделі та поетапної методики її реалізації забезпечило зростання: кількості студентів-аграріїв експериментальних груп, зорієнтованих на майбутню педагогічну діяльність та кількості студентів з усвідомленням соціального пріоритету викладацької діяльності; числа магістрантів з високим та достатнім рівнем сформованості когнітивного компоненту досліджуваної компетентності; чисельності магістрантів з високим рівнем сформованості операційно-технологічного компоненту компетентності; відсотку студентів групи, які демонструють високий рівень сформованості особистісного компоненту компетентності.

Достовірність отриманих результатів перевірено за допомогою методу обчислення φ^* критерію кутового перетворення Фішера та за допомогою t -критерію Стюдента.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: визначено сутність поняття «формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності»; науково обґрунтовано компоненти структури досліджуваної компетентності (мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, особистісний); запропоновано систему критеріїв, показників, рівнів її сформованості у магістрантів аграрних спеціальностей; розроблено авторську модель формування компетентності, яка складається з цільового, змістового, методичного, діагностично-результативного блоків; охарактеризовано специфіку методики формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей; *удосконалено* зміст, форми, методи формування професійно-педагогічної компетентності в магістратурі аграрного закладу вищої освіти; *подальшого розвитку* набули положення щодо впровадження в освітній процес аграрних закладів вищої освіти інноваційних технологій, спрямованих на формування означеної компетентності магістрантів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає: у впровадженні поетапної методики, яка інтегрує фахові аграрні дисципліни, виробничу практику, науково-дослідницьку роботу, факультативний спецкурс «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів» та дисципліни психолого-педагогічного циклу з виокремленням значущості останніх для майбутньої викладацької діяльності; у реалізації програми означеного факультативного спецкурсу в аграрних закладів вищої освіти; в укладенні навчально-методичного посібника «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів»

для проведення занять факультативного спецкурсу, що містить детальний опис завдань для аудиторної та позааудиторної роботи студентів.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, магістрант, аграрна спеціальність, формування, структура, модель, методика реалізації моделі.

ABSTRACT

Burmakina N. S. The Formation of Professional and Pedagogical Competence of Students of Master Degree Course of Agrarian Specialities. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for the degree of the candidate of pedagogical sciences (Doctor of Philosophy), speciality 13.00.04 – «Theory and Methodology of Professional Education» (015 – Pedagogical Sciences). – Zhytomyr Ivan Franko State University, 2018.

The thesis focuses on the theoretical and experimental investigation of the problem of professional pedagogical competence formation of the students of master degree course of agrarian specialities.

The need of society in highly skilled workers of agrarian sector determines new requirements for the teacher of higher education of agrarian speciality. The Law of Ukraine on «Higher Education» (2014) gives the master degree course graduates, including those of agrarian specialities, the right for educational work. In this context the formation of professional and pedagogical competence of students of agrarian master degree course has special significance.

The thesis represents the basic concepts of the research: «competence», «professional competence», «professional-pedagogical competence», «student of master degree course», «agrarian specialities». The formation of professional-pedagogical competence has been considered as a pedagogically directed process the aim of which is to form students' integrative characteristic based on knowledge, skills, personal features, that provides a teacher's ability to perform

professional pedagogical functions determined by the educational standard and educational regulatory documents.

The historical development of the teacher training system for the agrarian educational institutions in Ukraine has been analyzed. The scientific research places a special focus on the modern master's programmes in Ukraine, Canada, European countries and the USA. In contrast to Ukraine, only that person who has teacher training qualification can obtain the position of professor in agrarian university abroad. The research proves that there are certain problems for students' efficient professional pedagogical competence formation in Ukrainian agrarian institutions of higher education, in particular, the absence of unified teacher training system; the absence of unified requirements to the amount of academic hours for psychological / pedagogical disciplines; the absence of pedagogical aspect in practical training, students' individual work, students' research work.

The next point of the thesis is the analysis of scientific approaches to the problem of efficient professional pedagogical competence formation. The author determines such approaches as: system approach, synergetic approach, integrated approach, axiological approach, competence building approach, personality-centered approach, activity approach.

On the basis of theoretical analysis of pedagogical literature the structure of professional-pedagogical competence of a student of master degree course of agrarian speciality has been propounded. The mentioned structure contains four main components: motivational, cognitive, operational-technological and personal. The content analysis of each component has been made.

On the basis of the review of scientific literature criteria and indicators for professional pedagogical competence assessment of a student of master degree course of agrarian speciality have been determined. They are: the criterion of values and inducements (its indicators – student's orientation on pedagogical work and realization of social priority of pedagogical profession); knowledge criterion (its indicators: special-subject knowledge, psychological-pedagogical knowledge, teaching methods knowledge); practical activity criterion (its indicators: groups of

gnostic, projecting, constructional, organizational, communicative abilities and skills); personal-reflexive criterion (its indicators: student's personal psychological qualities and self-diagnostics). The three main levels for professional pedagogical competence assessment are defined as primary, sufficient and high. The main characteristics of the given levels have been investigated in the thesis.

The research represents the model of professional and pedagogical competence formation for students of master degree course of agrarian specialities. The characteristics of the four main constituents of the model, in particular, action-oriented, content-oriented, methodological, diagnostic results have been analyzed from the educational point of view. The action-oriented constituent is determined by social need and includes scientific approaches (system approach, synergetic approach, integrated approach, axiological approach, competence building approach, personality-centered approach, activity approach); principles (principle of scientific quality, principle of accessibility, principle of active and self-study training, principle of training and practice interdependence, principle of humanization, principle of professional pedagogical orientation, consistency and system-based principle) for competence formation; the content-oriented constituent focuses on theoretical and practical training during which the competence formation occurs (psychological / pedagogical subject, agrarian subjects, elective course, practical / pedagogical training, research scientific work); the methodological constituent contains the analysis of forms (face-to-face training, extracurricular activities, individual, group, team training), methods of work (active, interactive, problem-solving, role play, discussion, debate, brainstorming, method of pedagogical training, case-method), means (manuals, textbooks, projects, videorecording, information and communication technologies), stages (orientative-informational, educational-practical, self-creative) of competence formation; diagnostic results constituent includes criteria, indicators and levels for assessment and self-assessment of professional and pedagogical competence for students of master degree course of agrarian specialities. The logical connection between the constituents has been considered.

The thesis represents the stage-by-stage methodology for author's model implementation. The mentioned methodology reflects interdisciplinary connection of psychological / pedagogical subject (according to the curriculum of the agrarian master degree course in the institution of higher education), agrarian subjects, elective course «Professional and Pedagogical Competence Formation of the Future Teachers of Institutions of Higher Agrarian Education», practical training and research scientific work. According to the aim of a certain stage of the methodology (orientative-informational, educational-practical, self-creative) the forms, methods and means of training have been analyzed. The thesis proves that implementation of elective courses with the application of the pedagogical resource of agrarian subjects, practical training and research scientific work is the question of vital importance for the efficient professional pedagogical competence formation of the students of master degree course of agrarian specialities.

The efficiency of the author's model and the stage-by-stage methodology for its implementation has been proved during the pedagogical experiment in the institutions of higher education. The application of the author's model on the basis of the experimental methodology makes it possible to increase: the quantity of students with high and sufficient level of formed cognitive component of the competence; with high level of formed operational-technological and personal components of the competence; the number of students oriented on pedagogical work who realize the social priority of pedagogical profession.

The reliability of the results has been verified with the application of the criterion φ^* - Fisher's angular transformation and Student's t-criterion.

The basic research results have been implemented in the educational process of the agrarian institutions of higher education of Ukraine.

The scientific novelty and theoretical significance of the research is that: the concept «formation of professional-pedagogical competence of the students of master degree course of agrarian speciality» has been introduced; the structural components (motivational, cognitive, operational-technological, personal) of the investigated competence have been determined; the system of criteria, indicators

and levels for competence assessment has been characterized; the model of competence formation which contains action-oriented, content-oriented, methodological, diagnostic results constituents has been developed; the methodology of competence formation has been analyzed; the content, forms and methods of competence formation have been specified; the principles for innovative techniques implementation to agrarian institutions of higher educational have been further developed.

The practical significance of the study is: the introduction of the stage-by-stage methodology which integrates psychological / pedagogical subject, agrarian subjects, elective course “Professional and Pedagogical Competence Formation of the Future Teachers of Institutions of Higher Agrarian Education”, practical training and research scientific work; the realization of the elective course programme; the preparation of the educational and methodological manual which considers the description of individual and group tasks for the students involved in elective course training .

Key words: professional-pedagogical competence, student of master degree course, agrarian speciality, formation, structure, model, methodology for model implementation.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Бурмакіна, Н. С., 2016. Компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*, № 6 (137). Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, с. 107 – 111.
2. Бурмакіна, Н. С., 2016. Критерії та показники сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Вісник*

Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки, випуск 3 (85). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 21 – 26.

3. Бурмакіна, Н. С., 2016. Рівні сформованості показників особистісно-рефлексивного критерію професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, випуск LXX. Херсон: Херсонський державний університет, с.17 – 22.

4. Бурмакіна, Н. С., 2016. Модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, випуск LXXIV, том 1. Херсон: Херсонський державний університет, с.160 – 166.

5. Бурмакіна, Н. С., 2017. Факультативний спецкурс як складова технології формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, випуск 3 (89). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 33 – 39.

6. Бурмакіна, Н. С., 2017. Наукові підходи до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Sciences of Europe*, № 19 (19), vol. 3. Praha, Czech Republic: Křižíkova 384/101 Karlín, 186 00 Praha, p. 8 – 13.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

7. Бурмакіна, Н. С., 2016. Педагогічна підготовка магістранта аграрної спеціальності до майбутньої викладацької діяльності. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. Запоріжжя, 28 – 29 жовтня 2016 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с. 64 – 68.

8. Бурмакіна, Н. С., 2016. Аналіз поняття «професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу». *Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej práce (Стан, проблеми та перспективи педагогічних досліджень і соціальної роботи): medzinárodná*

vedecko-praktická konferencia. Sládkovičovo, Slovenská republika, 28 – 29 októbra 2016. Сладковічево, Словацька Республіка: Vysoká škola Danubius, Fakulta sociálnych štúdií, с. 80 – 83.

9. Бурмакіна, Н. С., 2017. Рівні сформованості показників знаннєвого критерію професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce (Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогіки та соціальної роботи)*: medzinárodná vedecko-praktická konferencia. Sládkovičovo, Slovenská republika, 10 – 11 marca 2017. Сладковічево, Словацька Республіка: Vysoká škola Danubius, Fakulta sociálnych štúdií, с. 98 – 101.

10. Бурмакіна, Н. С., 2017. Рівні сформованості показників діяльнісно-практичного критерію професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності. В: С. С. Вітвицької, Н. Є. Колесник ред. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика*: збірник наукових праць. Ч. 1. Житомир: ФО-П «Н. М. Левковець», с. 242 – 246.

11. Бурмакіна, Н. С., 2018. Принципи навчання як основа формування професійно-педагогічної компетентності студентів в умовах магістратури аграрного закладу вищої освіти. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Запоріжжя, 2 – 3 лютого 2018 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с. 127 – 128.

12. Бурмакіна, Н. С., 2018. Характеристики рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2 – 3 лютого 2018 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», с. 40 – 42.

13. Бурмакіна, Н. С., 2018. Типи магістерських програм та підготовка викладачів для аграрних закладів за кордоном. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук*: матеріали науково-

практичної конференції . Харків, 9 – 10 лютого 2018 р. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», с. 44 – 47.

**Опубліковані праці, які додатково відображають наукові
результати дисертації**

14. Бурмакіна, Н. С., 2017. *Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів: навчально-методичний посібник*. Житомир: Вид-во ЖНАЕУ.

ЗМІСТ

| | |
|--|------------|
| ВСТУП | 17 |
| РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ | 25 |
| 1. 1. Аналіз базових понять дослідження | 25 |
| 1. 2. Характеристика магістратури як інституту формування педагогічної компетентності викладача аграрної спеціальності: вітчизняний та зарубіжний досвід | 41 |
| 1. 3. Наукові підходи до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей | 72 |
| Висновки до першого розділу | 87 |
| РОЗДІЛ II. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ | 90 |
| 2. 1. Структура і зміст професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей | 90 |
| 2. 2. Критерії та показники рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей | 122 |
| 2. 3. Модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей | 136 |
| Висновки до другого розділу | 148 |
| РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ | 151 |
| 3. 1. Програма експериментальної роботи та стан сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей (результати констатувального етапу експерименту) | 151 |
| 3. 2. Упровадження методики реалізації експериментальної моделі у навчальний процес аграрних закладів вищої освіти | 170 |
| 3. 3. Динаміка сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей | 187 |
| Висновки до третього розділу | 213 |
| ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ | 216 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 220 |
| ДОДАТКИ | 256 |

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад (заклад вищої освіти)

ЄКТС – Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система

ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень

ЕГ – експериментальні групи

КГ – контрольні групи

АЗ – абсолютне значення

ВСТУП

Актуальність дослідження. Національне відродження України, розбудова її незалежності, перехід до ринкових відносин, входження до європейського освітнього простору зумовлюють зміни процесу підготовки фахівців у вітчизняних закладах вищої освіти і орієнтують його на досягнення європейських та світових освітніх стандартів. Це стосується, передусім, університетської професійної освіти, оскільки саме вона має забезпечити державу висококваліфікованими фахівцями, здатними адаптуватися до нових умов діяльності.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) надає випускникам магістратури право займати посади педагогічних та науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів за відповідною спеціальністю, що відкриває нові можливості реалізації різних напрямів професійної діяльності, зокрема, викладацької. Ураховуючи те, що магістр-аграрій повинен не тільки якісно та результативно виконувати свої функціональні обов'язки в сучасних економічних умовах, а й мати перспективу подальшої педагогічної діяльності, тобто готувати нових фахівців для аграрного сектору, актуальним є формування відповідної професійно-педагогічної компетентності таких студентів профільних університетів.

Аналіз наукових джерел доводить, що дослідженню проблем професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти в умовах гуманізації освіти, що передбачає особистісну орієнтацію процесу навчання, приділяється належна увага, зокрема, таким її аспектам: філософському (І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. О. Огнев'юк та ін.); психологічному (О. В. Бершадська, О. І. Власова, О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко та ін.); основним підходам до підготовки фахівців у вищій школі (О. В. Вознюк, О. Ф. Євсюков, С. О. Кубіцький, В. Л. Ортинський та ін.); теоретичним положенням особистісної орієнтації навчання (Н. В. Гузій, В. Є. Литньов, С. Л. Яценко та ін.); особливостям системного підходу до організації цілісного педагогічного процесу (О. А. Дубасенюк,

В. А. Ковальчук, Т. І. Шанскова та ін.); теоретичним положенням компетентнісної освіти (О. Є. Антонова, С. В. Лісова, О. І. Пометун, З. П. Шарлович та ін.); теоретико-методологічним основам упровадження сучасних педагогічних технологій і методики професійної підготовки (Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін.).

Окремий сегмент наукових досліджень становлять роботи, в яких розглядається проблема професійної підготовки фахівців в аграрних закладах вищої освіти (Л. Л. Білан, С. Г. Заскалета, Л. В. Кліх, О. М. Нагорнюк та ін.).

Зміст структури професійної компетентності викладача став предметом дослідження М. С. Голованя, О. І. Гури, С. О. Демченка, Т. Д. Федірчик та ін.

Проблеми професійно-педагогічної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» досліджувалися в роботах С. С. Вітвицької, Л. В. Лебедик, М. В. Супрун та ін.

Водночас, аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що не зважаючи на окремі дослідження з проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів непедагогічного профілю (Н. Г. Батечко, В. М. Кравченко, Н. І. Мачинська та ін.), формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей ще не було предметом цілісного наукового дослідження, а потенційні можливості аграрної магістратури у визначеному напрямі є висвітленими не повною мірою.

Аналіз наукових досліджень, педагогічної літератури, практичного стану готовності випускників аграрної магістратури до викладацької діяльності, засвідчили існування певних суперечностей, зокрема, між:

- сучасним запитом суспільства на сформованість професійно-педагогічної компетентності викладача аграрної спеціальності та актуальним станом готовності педагога-аграрія до професійно-педагогічної діяльності;
- функціонуванням інституту магістратури як форми підготовки до викладацької діяльності та відсутністю системної до цього виду діяльності підготовки в магістратурі аграрного закладу;

- вимогами цілісності фахових і педагогічних знань, умінь, навичок майбутнього викладача вищого аграрного закладу та змістовою відокремленістю вивчення навчальних дисциплін;
- необхідністю впровадження в освітній процес аграрного закладу вищої освіти інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання з метою підвищення ефективності формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів та усталеною системою її формування здебільшого на основі традиційних підходів, відсутністю методичних рекомендацій та практичних розробок з цього питання.

Актуальність проблеми та її недостатня теоретична й практична розробленість зумовили вибір теми нашого дослідження: **«Формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційну роботу виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка «Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти» (РН № 0110U002274).

Тему затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 23.10.2009 р.) та погоджено рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук АПН України (протокол № 2 від 30.03.2010 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан проблеми в педагогічній теорії та практиці, уточнити сутність базових понять дослідження.

2. Визначити структуру, зміст, критерії, показники та рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей в аграрних закладах вищої освіти.

3. Науково обґрунтувати модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

4. Розробити поетапну методику реалізації авторської моделі.

5. Експериментально перевірити ефективність моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей за допомогою розробленої поетапної методики її реалізації.

Об'єкт дослідження: професійно-педагогічна підготовка магістрантів аграрних спеціальностей.

Предмет дослідження: модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей у вищому навчальному закладі та методика її реалізації.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури та нормативних освітніх документів для визначення сутності базових понять, наукових підходів, структури, критеріїв, показників, рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей; методи ретроспективного, порівняльного та системного аналізу для вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо досліджуваної проблеми; методи моделювання для розробки експериментальної моделі та методики її реалізації; *емпіричні* – діагностичні методи (анкетування, тестування, бесіди, опитування), обсерваційні методи (спостереження, самооцінка) з метою виявлення стану сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей; експериментальні методи (констатувальний та формувальний етапи педагогічного експерименту) для перевірки ефективності авторської моделі; *методи математичної статистики* для обробки отриманих кількісних даних експерименту,

виявлення якісних змін рівня сформованості компетентності майбутніх викладачів та підтвердження об'єктивності й валідності результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася в Житомирському національному агроекологічному університеті, Уманському національному університеті садівництва, Білоцерківському національному аграрному університеті та Сумському національному аграрному університеті. Усього дослідженням охоплено 276 студентів магістратури аграрних закладів вищої освіти, з них до експериментальних груп віднесено 140 магістрантів, до контрольних – 136.

Організація дослідження. Дослідження здійснювалось в чотири етапи впродовж 2010 – 2018 років.

На першому етапі (2010 – 2011 рр.) – теоретико-аналітичному – проаналізовано наукову літературу, державні освітні документи з проблеми дослідження; сформульовано його мету, основні завдання, об'єкт, предмет; встановлено сутність базових понять; з'ясовано особливості функціонування інституту магістратури в Україні та за кордоном; визначено наукові підходи до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

На другому етапі (2012 – 2013 рр.) – теоретико-конструктивному – обґрунтовано структуру, зміст, систему критеріїв та їх показників для встановлення рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей; розроблено модель формування компетентності в магістратурі аграрних закладів вищої освіти.

На третьому етапі (2014 – 2016 рр.) – дослідно-експериментальному – проведено констатувальний та формувальний етапи експерименту; розроблено поетапну методику реалізації авторської моделі; підготовлено програму факультативного спецкурсу «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів»; укладено навчально-методичний посібник; здійснено аналіз та інтерпретацію

результатів дослідно-експериментальної роботи методами математичної статистики.

На четвертому етапі (2017 – 2018 рр.) – завершально-узагальнюючому – доведено ефективність авторської моделі та поетапної методики її реалізації; сформульовано висновки та рекомендації щодо шляхів удосконалення системи формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів в аграрних закладах вищої освіти; окреслено перспективи подальших наукових пошуків.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: визначено сутність поняття «формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності»; науково обґрунтовано компоненти структури досліджуваної компетентності (мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, особистісний); запропоновано систему критеріїв, показників, рівнів її сформованості у магістрантів аграрних спеціальностей; розроблено авторську модель формування компетентності, яка складається з цільового, змістового, методичного, діагностично-результативного блоків; охарактеризовано специфіку методики формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей; *удосконалено* зміст, форми, методи формування професійно-педагогічної компетентності в магістратурі аграрного закладу вищої освіти; *подальшого розвитку* набули положення щодо впровадження в освітній процес аграрних закладів вищої освіти інноваційних технологій, спрямованих на формування означеної компетентності магістрантів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає: у впровадженні поетапної методики, яка інтегрує фахові аграрні дисципліни, виробничу практику, науково-дослідницьку роботу, факультативний спецкурс «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів» та дисципліни психолого-педагогічного циклу з виокремленням значущості останніх для майбутньої

викладацької діяльності; у реалізації програми означеного факультативного спецкурсу в аграрних закладів вищої освіти; в укладенні навчально-методичного посібника «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів» для проведення занять факультативного спецкурсу, що містить детальний опис завдань для аудиторної та позааудиторної роботи студентів.

Упровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження впроваджувалися в Житомирському національному агроєкологічному університеті (довідка № 318 від 13. 03. 2017 р.), Уманському національному університеті садівництва (довідка № 20 - 06 / 1114 від 22. 11. 2016 р.), Білоцерківському національному аграрному університеті (довідка № 01-12 / 1054 від 09. 11. 2016 р.), Сумському національному аграрному університеті (довідка № 2473 від 14. 09. 2017 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження представлено у доповідях на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: «Стан, проблеми та перспективи педагогічних досліджень і соціальної роботи» / «Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej práce» (Сладковічево, Словацька республіка, 2016, заочна), «Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогіки та соціальної роботи» / «Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce» (Сладковічево, Словацька республіка, 2017, заочна), «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2018, заочна); всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика» (Житомир, 2017, очна); *всеукраїнських*: «Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи» (Запоріжжя, 2016, заочна), «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Запоріжжя, 2018, заочна), «Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук» (Харків, 2018, заочна), а також на

науково-методичних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені І. Франка (Житомир, 2010 – 2018).

Публікації. Основні положення і результати дослідження відображено у 14 одноосібних публікаціях, з яких 5 статей у фахових виданнях, 1 стаття в іноземному фаховому виданні, 7 статей та доповідей на наукових конференціях, 1 навчально-методичний посібник.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 321 сторінку.

Зміст дисертації викладено на 194 сторінках, 27 додатків розміщено на 68 сторінках. Робота містить 26 таблиць, 18 рисунків. Список використаних джерел складається з 320 найменувань, із них 17 – іноземною мовою.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

1. 1. Аналіз базових понять дослідження

Входження України в європейський освітній простір передбачає якісні зміни освітнього процесу у вітчизняних закладах вищої освіти. Ці зміни зумовлюють нові вимоги до викладача, який повинен забезпечити підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних успішно виконувати професійну діяльність за нових умов.

Оскільки сільське господарство є однією із провідних галузей економіки України, підготовка висококваліфікованих фахівців цієї галузі є головним завданням вищої аграрної освіти України. Майбутніми викладачами вищих аграрних навчальних закладів, як правило, стають випускники аграрної магістратури. Саме тому дослідження проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей набуває неабиякого значення.

Центральним поняттям нашого дослідження визначено поняття «компетентність». Слово «компетентність» походить від латинського слова «*competentia*» і означає «відповідність, узгодженість»¹. З англійської мови «*competence*» перекладається як «уміння, вправність, спроможність»².

Поняття «компетентність» використовується науковцями різних галузей сучасної гуманітарної науки, зокрема: філософії, соціології, психології, педагогіки. Наприклад, соціологія визначає компетентність як психосоціальну якість, що означає силу і впевненість, джерелом яких виступає відчуття власної успішності та корисності; компетентність сприяє

¹ Дворецкий, И. Х., 1976. *Латинско-русский словарь*. Москва: Русский язык.

² Гороть, С. І., Коцюк, Л. М., Малімон, Л. К. та Павлюк, А. Б. 2006. *Англо-український словник*. Вінниця: Нова Книга.

усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням³.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що широкого розповсюдження подане поняття набуло в 90-х роках минулого століття, але і сьогодні існують відмінності у його трактуванні.

Досліджуючи подане поняття з точки зору педагогіки, ми виокремили його ключовий компонент згідно до визначень науковців.

Визначення, в яких компетентність трактується:

- як здатність

1) здатність задовольнити особистісні чи соціальні потреби, здатність до успішного виконання певного завдання (група дослідників Організації економічного співробітництва і розвитку – міжнародної організації, що об'єднує 34 країни світу)⁴;

2) здатність застосовувати ефективно й творчо знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність включає як бажання, так і здатність особи використовувати набуту підготовку у якості підґрунтя для дій за умов нових ситуацій (ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури)⁵;

3) здатність, що базується на знаннях діяти ефективно у непередбачуваних ситуаціях (П. Перреноуд)⁶;

³Капська, А. Й., Пінчук, І. М., Толстоухова, С. В. ред., 2000. *Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників*. Київ: ВПК «Аспект».

⁴Revised Draft, 2002. *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. (DESECO): Strategy Paper on Key Competencies. An overarching frame of reference for an assessment and research program..*[online]. Available at: <www.sivistystyo.fi/eaep/policy/b/DeSeCo.doc> [Accessed 18 January 2018].

⁵Background Paper to Workshop 3, 2004. *Quality Education and Competencies for Life*. In: UNESCO 47th International Conference on Education. Geneva, 8 – 11 September 2004. [online]. Available at: <<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Workshops/Background%20at-3%20ENG.pdf>> [Accessed 18 January 2018].

⁶Eurydice European Unit, 2002. *Key Competencies A Developing Concept in General Compulsory Education*. [online]. Available at: <http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503> [Accessed 18 January 2018].

4) загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, схильностях, які особа отримала завдяки практиці (Дж. Коолаен)⁷;

5) своєрідна здатність, що є необхідною для результативного виконання певних дій в конкретній предметній галузі; включає вузькоспеціалізовані знання, специфічні предметні навички, способи мислення, а також відповідальність за свої вчинки (Дж. Равен)⁸;

6) стійка здатність людини до діяльності зі знанням справи, яка складається з глибокого розуміння сутності завдань, що виконуються, досвіду в галузі, вміння обирати засоби і способи дій, адекватні до конкретних обставин місця і часу, відчуття відповідальності за отримані результати (О. А. Черемісіна)⁹;

7) здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків (Г. С. Данилова)¹⁰;

8) загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню (Л. О. Фурсова)¹¹;

9) загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, уміннях, цінностях, які сформовані у людини в результаті навчання та практичної діяльності (Дж. Кулахан)¹²;

10) спеціалізована система здатностей, умінь чи навичок, що є необхідною чи достатньою для досягнення специфічної мети (Ф. Вейнерт)¹³;

11) спроможність кваліфіковано впроваджувати діяльність, виконувати завдання або роботу; містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу

⁷Eurydice European Unit, 2002. *Key Competencies A Developing Concept in General Compulsory Education*. [online]. Available at: <http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503> [Accessed 18 January 2018], P. 12.

⁸Raven, J. 1977. *Education, Values, and society: the Objectives of Education and the Nature and Development of Competence*. Oxford: Psychologists Press.

⁹Черемісіна, А. А. 2000. *Формирование правовой компетентности старших школьников*. Кандидат наук. Оренбургский государственный педагогический университет. С. 10.

¹⁰Данилова, Г. С. 1995. *Управління процесом становлення професійної компетентності методиста*. Київ: УПКСКО. С. 10.

¹¹Фурсова, Л. О., 2005. Від літературної компетенції - до життєвої компетентності. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*, № 5, с. 12-21.

¹²Coolahan, J. 1996. *Competencies and knowledge*. Materials CE. CDCC.

¹³Eurydice European Unit, 2002. *Key Competencies A Developing Concept in General Compulsory Education*. [online]. Available at: <http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503> [Accessed 18 January 2018].

ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у певній діяльності (Л. К. Семів)¹⁴;

12) одночасна мобілізація (в цьому випадку ми розуміємо поняття «мобілізація» як «здатність до активного застосування») знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності (О. І. Гура)¹⁵;

- як система знань, умінь, навичок

1) спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуває особа у процесі навчання, тобто це – результативно-діяльнісна характеристика освіти (О. І. Пошетун)¹⁶;

2) поєднання навичок та вмінь, які особа може використовувати у різних ситуаціях і контекстах (Ж. Перре)¹⁷;

3) володіння знаннями, які дають змогу про щось судити (О. І. Дрогайцев)¹⁸;

4) наслідок особливого типу організації предметно-специфічних знань (М. А. Холодна)¹⁹;

5) володіння всебічними, глибокими знаннями (С. А. Воеводіна)²⁰;

- як характеристика особистості

1) комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психологічного розвитку: знання, вміння, навички,

¹⁴ Семів, Л. К., 2011. *Управління персоналом в умовах економіки знань*: [колективна монографія]. В: Л. К. Семів, ред. Київ: УБС НБУ.

¹⁵ Гура, О. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності*: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури. С. 50.

¹⁶ Пошетун, О. І., 2004. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. В: О. В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики. Київ: «К.І.С.», С. 18.

¹⁷ Сохонь, Л. В., Єрмаков, І. Г. та Несен Г. Н. ред., 2003. *Життєва компетентність особистості*: науково-методичний посібник. Київ: Богдана.

¹⁸ Дрогайцев, О. І., 2002. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*: збірник наукових праць, № 4, с.62-70.

¹⁹ Холодна, М. А. 2002. *Психологія інтелекта: парадокси дослідження*: 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер. с. 175.

²⁰ Воеводіна, С. А., 2006. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов. *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия: Педагогические науки*, № 5, с. 7–10.

креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль (А. М. Богуш)²¹;

2) інтегративна особистісна характеристика, яка визначає функціональну готовність до певної діяльності, містить сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей (А. В. Шишко)²²;

3) якість особистості, що дає змогу їй розмірковувати, оцінювати та вирішувати завдання в конкретній галузі (О. Є. Ломакіна)²³;

4) інтегральна якість особистості, що характеризує її прагнення та здатність реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні характеристики для успішної діяльності в певній галузі) (Ю. Г. Татур)²⁴;

- як досвід

заснований на знаннях, інтелектуально і особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини (І. О. Зимня)²⁵.

Дослідження поняття «компетентність» дозволяє зробити висновок, що у більшості проаналізованих нами джерел компетентність розглядається як «здатність», але, потрібно зауважити, що цей ключовий компонент сприймається науковцями як «здатність до дії», тобто як здатність використовувати на практиці набуті знання, уміння і навички. Виходячи з цього, ми трактуємо поняття *«компетентність»* як *здатність мобілізувати, застосувати, інтегрувати знання, уміння, навички, особистісні якості, а також здатність обирати засоби і способи дій, адекватні до конкретних обставин місця і часу для досягнення специфічної мети (задоволення особистісних чи соціальних потреб).*

²¹Богуш, А. М. 1999. *Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку*. Одеса: Маяк.

²²Шишко, А. В., 2008. *Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Кіровоград: Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка.

²³Ломакіна, О. Е., 1998. *Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет.

²⁴Татур, Ю. Г., 2004. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. Авторская версия. *Материалы ко второму заседанию методологического семинара*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

²⁵Зимня, И. О., 2009. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*, № 2, с. 7-14.

Наступним кроком нашої роботи є аналіз базового поняття «професійна компетентність».

Поява поняття «професійна компетентність» у психолого-педагогічній літературі кінця 80-х років XX століття обумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, що об'єднує такі поняття як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності»²⁶.

Дослідження цього поняття в науковій літературі дозволило нам виокремити його ключовий компонент у визначеннях науковців.

Визначення, в яких «професійна компетентність» трактується:

- як здатність

1) здатність ефективно використовувати професійні знання й уміння, досвід у спеціальності, а також особистісні якості (ставлення до справи, визначені схильності, інтереси, прагнення) для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у даній робочій обстановці (Н. Г. Ничкало)²⁷, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію²⁸;

2) здатність розв'язувати проблеми професійного характеру, що ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, досвіді та цінностях, отриманих особистим шляхом освіти і практичної діяльності (В. О. Калінін)²⁹;

3) здатність і психологічна готовність брати активну участь у процесах розвитку, що забезпечується наявністю стратегічного мислення і креативністю фахівця (О. С. Пономарьов, О. М. Касьянова)³⁰;

4) володіння (в цьому випадку ми розуміємо «володіння» як «здатність використовувати») знаннями і вміннями - тобто єдність теоретичної та

²⁶ Гур, О. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності*: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури. С. 50.

²⁷ Ничкало, Н. Г. 2002. *Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика*: [монографія]. Хмельницький: ТУП. С. 96.

²⁸ Гончаренко, С. У. та ін. 2000. *Професійна освіта: словник*: навч. посіб. для учнів і пед. працівників проф.-техн. навч. закл. В: Н. Г. Ничкало, ред. Київ: Вища школа. С. 149.

²⁹ Калінін, В. О., 2005. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені І. Франка. С. 14.

³⁰ Пономарьов, О. С. та Касьянова, О. М. 2011. *Моделювання діяльності фахівця*: підручник. Харків: НТУ«ХПІ».

практичної підготовки, що дає можливість висловлювати професійно грамотні міркування, оцінки і думки (В. С. Безрукова)³¹;

- як характеристика особистості

1) інтегративно-змістовна, комплексно-структурована характеристика, що поєднує сукупність знань, умінь, навичок, цінностей, переконань, настанов та особистісних характеристик фахівця, керуючись якими він визначає цілі професійної діяльності і здатний виконувати обов'язки відповідно до освітньої кваліфікаційної характеристики (О. Є. Антонова та З. П. Шарлович)³²;

2) характеристика особистості, яка означає виконання професійних функцій із необхідною якістю, регламентованою стандартом, нормативними документами, місією освітнього закладу (Л. А. Голуб)³³;

3) інтегративний багатофакторний стан людини, що забезпечує якість професійної діяльності і коеволюційну взаємодію зі світом (С. П. Романов)³⁴;

4) цілісна системна сукупність якостей у єдності знань, умінь, навичок, необхідних для успішної професійної діяльності. Професійна компетентність характеризує особистісні та соціальні можливості людини, її здатність обирати оптимальні й відповідні до конкретної ситуації способи діяльності, вона базується на високій кваліфікації, майстерності особистості, а також визначається цілою низкою комунікативних та інших здатностей особистості до взаємодії (В. Ю. Ярецький)³⁵;

³¹Безрукова, В. С. 1999. *Педагогика. Проективная педагогика*: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей. Екатеринбург: Деловая книга.

³²Антонова, О. Є. та Шарлович, З. П. 2016. *Професійно-педагогічна компетентність медичних сестер сімейної медицини: сутність, структура, технологія формування*: [монографія]. Житомир: вид-во Полісся. С. 56.

³³Голуб, Л. А., 2006. *Формирование исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Ижевск: ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики». С. 11.

³⁴Романов, С. П., 2002. *Развитие профессиональной компетентности руководителей водохозяйственных служб*. Кандидат наук. Волжская государственная инженерно-педагогическая академия. С.11.

³⁵Ярецький, В. Ю., 2006. *Формирование профессиональной компетентности специалиста социальной работы в образовательном процессе вуза*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва: Российский государственный социальный университет.

5) процес розвитку індивідуальної своєрідності суб'єкта професійної діяльності, що забезпечує формування індивідуальних способів самоствердження в професійному середовищі (І. Б. Бічева)³⁶;

6) рівень сформованості у спеціаліста системи психічних якостей і станів, в якому відображається єдність його теоретичної і практичної готовності до виконання професійної діяльності і здатності (тобто вміння і можливості) виконувати необхідні для цього дії (Ю. В. Варданян)³⁷.

- як характеристика діяльності

базова характеристика діяльності спеціаліста, що включає як *змістовий* (знання), так і *процесуальний* (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності та критичність мислення (С. О. Демченко)³⁸;

- як досвід

1) інтелектуально й особистісно обумовлений життєвий досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, який ґрунтується на знаннях, цінностях, нахилах, набутих під час навчання (К. Г. Віаніс-Трофименко)³⁹;

2) складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісно-орієнтованого досвіду (В. А. Болотов і В. В. Сєриков)⁴⁰;

- як новоутворення

1) цілісне, інтегративне, особистісне новоутворення, що є результатом неперервної освіти; успішність освіти при цьому зумовлена сукупністю сформованих у людини компетенцій, які сприяють соціалізації особистості,

³⁶ Бічева, І. Б., 2003. *Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений*. Кандидат наук. Волжская государственная инженерно-педагогическая академия. С. 13.

³⁷ Варданян, Ю. В., Савинова, Т. В., и Ясикова, А. Н. 2003. *Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью*. Санкт-Петербург: Знание, С. 7.

³⁸ Демченко, С. О., 2005. *Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Кіровоград: Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

³⁹ Віаніс-Трофименко, К. Г., 2006. Компетентний учитель – запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу. *Управління освітою*, № 22-24, с. 54-57.

⁴⁰ Болотов, В. А. и Сериков, В. В., 2003. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*, № 10, с. 8-14.

формуванню в неї світоглядних і науково-професійних поглядів (І. В. Соколова)⁴¹;

2) складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості (В. О. Адольф)⁴²;

- як синтез компетентностей

1) професійна компетентність поділяється на загальнопрофесійну (що включає професійні вміння, навички, знання) та вузькопрофесійну компетентність (що включає компоненти, якими визначається певна спеціальність) (Ю. Зіньковський, Г. Мірських)⁴³;

2) професійна компетентність включає спеціальну компетентність (володіння власне професійною діяльністю, володіння здатністю проектувати свій подальший професійний розвиток) і соціальну компетентність (володіння соціальною відповідальністю за результати своєї професійної праці) (Е. Ф. Зеер, А. К. Маркова)⁴⁴.

- технологічна підготовка

компетентність альтернативна поняттю «професіоналізм»: перше з них відноситься до технологічної підготовки, друге визначає зміст професійного характеру, компоненти якого включають «базисні кваліфікації» (О. М. Новіков)⁴⁵.

Відповідно до більшості проаналізованих нами джерел, професійна компетентність – це характеристика, що інтегрує певний рівень системних знань, умінь, навичок; особистісний життєвий досвід; індивідуальну своєрідність суб'єкту та проявляється у показниках професійної

⁴¹ Соколова, І. В., 2011. Європейські стандарти якості університетської освіти: проекція на професійну компетентність викладача вищої школи. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: збірник наукових праць*. Рівне: НУВГР. с. 12–20.

⁴² Адольф, В. А. 1998. *Профессиональная компетентность современного учителя*: [монографія]. Красноярск: КрГУ, С. 118.

⁴³ Зіньковський, Ю., та Мірських, Г. 2008. Компетентнісний підхід під час підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*, № 31, с.14–21.

⁴⁴ Маркова, А. К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», С. 48.

⁴⁵ Новіков, А. М., 1996. Интеграция базового профессионального образования. *Педагогика*, № 3, с.3-8.

компетентності, зокрема, «забезпеченні необхідного результату на конкретному робочому місці у даній робочій обстановці»; «здатності виконувати обов'язки відповідно до освітньої кваліфікаційної характеристики», «можливості висловлювати професійно грамотні міркування, оцінки і думки»; «якості професійної діяльності»; «успішній професійній діяльності»; «виконанні професійних функцій із необхідною якістю, регламентованою стандартом, нормативними документами»; «здатності розв'язувати проблеми професійного характеру» тощо.

Таким чином, ми вважаємо, що **професійна компетентність** – *це характеристика, що інтегрує професійні знання, уміння, навички, досвід, якості та забезпечує здатність фахівця виконувати професійні функції, визначені стандартом та нормативними документами.*

Оскільки педагогічна компетентність є складовою професійної компетентності магістранта аграрної спеціальності, вважаємо необхідним провести аналіз поняття «професійно-педагогічна компетентність» та уточнити, які саме знання, уміння, навички є основою педагогічної компетентності; в чому полягає індивідуальна своєрідність особистості викладача; який професійний результат має забезпечувати педагогічна компетентність.

Відповідно до визначень науковців, професійно-педагогічна компетентність інтегрує наступні знання, уміння, навички педагога:

- професійні знання і вміння (знання змісту навчальної діяльності, особливостей студентів; вміння вчити і вчитися); знання і вміння професійної діяльності (вміння планувати власну діяльність, створення сприятливих умов навчання, оцінювання результатів процесу навчання); знання і вміння, що забезпечують виконання професійних зобов'язань (активна участь у навчально-виховному

процесі, лідерство і креативність, виховання морально-етичних цінностей) (Х. Хантлі)⁴⁶;

- набуті професійні уміння, навички, підтверджені практикою, а також педагогічні дії, які дозволяють педагогу ефективно здійснювати професійну діяльність⁴⁷;
- психолого-педагогічні та предметні знання, вміння, навички (Т. П. Терентьєва)⁴⁸;
- знання, уміння і навички, що допоможуть студентам вивчити предмет та сприятимуть подальшому розвитку компетентності самого педагога (науковці шведського університету Mälardalen University)⁴⁹;
- глибокі знання навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння педагога застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі (В. . Стрельников)⁵⁰;
- знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології (І. А. Зязюн)⁵¹;
- вміння педагога особливим чином структурувати наукові і практичні знання для ефективного розв'язання виховних завдань (О. А. Дубасенюк)⁵²;

⁴⁶Осадча, К., 2011. Професійна компетентність майбутніх учителів інформатики у контексті компетентісної парадигми. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: науковий журнал, № 2, с.52-58.

⁴⁷Так само, С. 52.

⁴⁸Терентьєва, Т. П., 2014. *Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства на основе полихудожественного подхода*. Кандидат наук. Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева. С. 27.

⁴⁹Uppsala University, 2010. *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*: Division for Development of Teaching and Learning. P. 10.

⁵⁰Стрельников, В., 2013. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник*, № 28, с. 278–285.

⁵¹Зязюн, І. А., Крашущенко, Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. 2004. *Педагогічна майстерність*: навчальний посібник. В: І. А. Зязюна, ред., 2-ге вид. допов. і переробл. Київ: Вища школа. С. 32.

⁵²Дубасенюк, О. А., 1999. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності. *Педагогіка і психологія*, №4, с.94-97.

- глибоке знання властивостей предметів (людина, група, колектив), видів діяльності і дій, за допомогою яких педагогічні функції реалізуються (Є. М. Павлютенков і В. В. Крижко)⁵³;
- знання педагогічної теорії, вміння та готовність застосовувати її на практиці, тобто єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності (Л. Л. Хоружа, І. Садова)⁵⁴
⁵⁵.

Професійно-педагогічна компетентність, на думку науковців, передбачає наявність особистісних характеристик, які:

- сприяють особистісному росту та самовдосконаленню педагога, оскільки саме такий педагог зможе забезпечити найкращі умови для засвоєння студентами певного предмету (науковці шведського університету Mälardalen University)⁵⁶;
- характеризують особистість педагога як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості (Г. М. Коджаспірова та А. Ю. Коджаспіров)⁵⁷;
- дозволяють ефективно вирішувати навчально-виховні задачі, розраховані в свою чергу на формування особистості іншої людини (Н. В. Кузьміна)⁵⁸;
- відображають рівень особистісного, соціально-морального досвіду, готовність до розвитку та удосконалення професійної діяльності, усвідомлене володіння мовними засобами прояву відношень за змістом (Т. Б. Серебровська)⁵⁹;

⁵³Павлютенков, Є. М., та Крижко, В. В. 2006. *Організація методичної роботи*. Харків: Вид. група «Основа».

⁵⁴Хоружа, Л. Л. 2003. *Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика*: [монографія]. Київ: Преса України.

⁵⁵Садова, І., 2016. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*, №6 (137), с. 31-35.

⁵⁶Uppsala University, 2010. *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*: Division for Development of Teaching and Learning, P. 10.

⁵⁷Коджаспірова, Г. М. та Коджаспіров, А. Ю. 2005. *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «МарТ», С. 133.

⁵⁸Кузьміна, Н. В. 1990. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа.

⁵⁹Серебровская, Т. Б. 2006. *Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя иностранного языка*. Кандидат наук. Оренбургский государственный университет, С. 29.

- обумовлюють готовність вчителя до актуального виконання педагогічної діяльності (Л. В. Заніна та Н. В. Меньшикова)⁶⁰;
- дозволяють самостійно та ефективно вирішувати педагогічні завдання, сформульовані самим педагогом або адміністрацією освітньої установи (Л. Л. Хоружа)⁶¹;
- впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій, а також на засоби перетворення наукових позицій (О. А. Дубасенюк)⁶²;
- відображають досвід та індивідуальну здатність людини, її прагнення до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творче ставлення до справи (Б. С. Гершунський)⁶³;
- дозволяють самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу (І. Садова)⁶⁴.

Професійно-педагогічна компетентність забезпечує:

- досягнення встановлених цілей в існуючій системі освіти (науковці шведського університету Mälardalen University)⁶⁵;
- якісне виконання професійної діяльності (В. Н. Введенський)⁶⁶;
- відповідність вимогам професії на рівні визначеного державою певного стандарту (С. В. Іванова)⁶⁷;
- ефективну викладацьку діяльність у вищому навчальному закладі (С. О. Сисоєва)⁶⁸;

⁶⁰Занина, Л. В. и Меньшикова Н. В. 2003. *Основы педагогического мастерства*. Ростов-на-Дону: Феникс.

⁶¹Хоружа, Л. Л. 2003. *Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика* [монографія]. Київ: Преса України.

⁶²Дубасенюк, О. А. 1999. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності. *Педагогіка і психологія*, № 4, с. 94-97.

⁶³Гершунский, Б. С. 2002. *Философия образования для XXI века: учебное пособие*. 2-е изд. Москва: Педагогическое общество России.

⁶⁴Садова, І., 2016. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*, №6 (137), с. 31-35.

⁶⁵Uppsala University, 2010. *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence: Division for Development of Teaching and Learning*. P. 10.

⁶⁶Введенский, В. Н., 2003. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*, № 10, с. 51-55.

⁶⁷Іванова, С. В., 2008. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, № 42, с.106-110.

- високий рівень педагогічної самореалізації (Л. Г. Карпова)⁶⁹.

Необхідно зазначити, що, досліджуючи поняття «професійно-педагогічна компетентність», ми виявили деякі відмінні від зазначених вище визначення науковців. Зокрема, відрізняється від вищезгаданих трактувань визначення Ю. К. Бабанського, який в основу професійної компетентності педагога покладає єдність суспільно-політичної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки⁷⁰ та А. Є. Радченко, який розглядає педагогічну компетентність як процес і результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості⁷¹.

Аналіз наукової літератури щодо трактування поняття «професійно-педагогічна компетентність», дозволяє зробити висновок, що в сучасній психолого-педагогічній літературі подане поняття характеризується єдністю теоретичної, практичної готовності педагога та сформованістю особистісних характеристик до здійснення педагогічної діяльності.

Виходячи з того, що педагогічна компетентність є одним з видів професійної компетентності, визначення якої ми отримали раніше, та, узагальнюючи результати проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури, ми вважаємо, що ***професійно-педагогічна компетентність** – це інтегративна характеристика, зумовлена сукупністю знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечує здатність педагога виконувати професійно-педагогічні функції, регламентовані освітнім стандартом та освітніми нормативними документами.*

Наступним базовим поняттям нашого дослідження є поняття «магістр», яке походить від латинського слова «magister» і перекладається як «вчитель»,

⁶⁸Сисоєва, С. О., 2011. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: збірник наукових праць*. Рівне: НУВГР, с. 3–11.

⁶⁹Карпова, Л. Г. 2004. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

⁷⁰Бабанський, Ю. К. 1983. *Педагогика: учебное пособие*. Москва: Просвещение. С. 599.

⁷¹Радченко, А. Є. 2006. *Професійна компетентність вчителя*. Харків: Вид. група «Основа».

«наставник», «начальник». Згідно зі статтею 5 Закону України «Про вищу освіту» (2014), «магістр - це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми - 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків. Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та / або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та / або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності. Атестація осіб, які здобувають ступінь магістра, може здійснюватися у формі єдиного державного кваліфікаційного іспиту за спеціальностями та в порядку, визначеними Кабінетом Міністрів України ⁷². Враховуючи визначення поняття «магістрант», подане в «Словнику української мови», термін **«магістрант»** застосовуємо для позначення особи, яка навчається в магістратурі і готується захищати наукову роботу, щоб отримати освітній ступінь магістра⁷³.

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» ⁷⁴, **аграрними**

⁷²Закон України «Про вищу освіту» [online]. Режим доступу: < <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> > [Дата звернення 18 січня 2018].

⁷³Білодід, І. К. ред., 1970-1980. *Словник української мови*. Т.4, Київ: Наукова думка, С. 589.

⁷⁴Постанова Кабінету Міністрів України 29. 04. 2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [online]. Режим доступу: <<http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/101-perelik-galujej-znan-i-spetsialnostej>> [Дата звернення 18 січня 2018].

спеціальностями визначаємо наступні: «Агрономія», «Захист і карантин рослин», «Садівництво та виноградарство», «Лісове господарство», «Садово-паркове господарство», «Агроінженерія» .

Стаття 55 Закону України «Про вищу освіту» (2014) вказує, що посади педагогічних працівників у закладах вищої освіти можуть займати особи із ступенем магістра за відповідною спеціальністю ⁷⁵ , тому одним із функціональних напрямів діяльності магістра може бути науково-педагогічний напрям. Це означає, що магістрант аграрного фаху повинен фактично опанувати другу професійну діяльність, а одним із результатів навчання в магістратурі аграрного закладу вищої освіти повинна стати готовність магістра-аграрія до педагогічної діяльності. Ця готовність, на нашу думку, визначається наявністю професійно-педагогічної компетентності випускника магістратури і повинна відповідати структурі професійно-педагогічної компетентності викладача аграрних спеціальностей у закладах вищої освіти. Дослідженню структури професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності присвячено II розділ нашої роботи.

Поняття «формування», яке є іншим базовим поняттям нашої наукової роботи, досить часто в педагогічній літературі виступає синонімічним поняттю «розвиток», проте, деякі науковці, думку яких ми поділяємо, зокрема С. О. Сисоєва, «розрізняють змістовне навантаження цих понять». Під розвитком особистості розуміють зміни її внутрішніх задатків, спричинені внутрішніми факторами – протиріччями, формування ж – це подальший розвиток або становлення особистості, обумовлене зовнішніми факторами, що сприяють виникненню протиріч як рушійної сили розвитку. Під зовнішніми факторами, перш за все, розуміють соціальне середовище, з яким особистість вступає в активний зв'язок. Прикладом мікросередовища виступає освітнє середовище. Відповідно, формування – це педагогічне

⁷⁵Закон України «Про вищу освіту» [online]. Режим доступу: < <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> > [Дата звернення 18 січня 2018].

управління індивідуальним становленням людської особистості⁷⁶. Подібною думки дотримуються і науковці Б. Б. Айсмонтас⁷⁷ та Л. І. Макодзей⁷⁸, які визначають поняття «формування» як процес набуття сукупності стійких засобів і якостей особистості та як результат розвитку людини, пов'язаний з цілеспрямованими змінами через виховання, освіту і навчання.

Таким чином, ми розглядаємо поняття **«формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей»** як *педагогічно керований процес, метою якого є набуття студентами відповідної компетентності в умовах аграрного закладу вищої освіти.*

Для ґрунтовного дослідження процесу формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей вважаємо необхідним проведення аналізу функціонування інституту магістратури в Україні та за кордоном, зокрема, з проблеми підготовки майбутнього викладача вищого аграрного закладу. Поданому питанню присвячено наступний параграф нашої роботи.

1.2. Характеристика магістратури як інституту формування педагогічної компетентності викладача аграрної спеціальності: вітчизняний та зарубіжний досвід

Сучасна вища аграрна система освіти України є надзвичайно розвиненою та готує фахівців для сільського (агробіологічних, агроінженерних та агроекономічних профілів), лісового, рибницького господарств, ветеринарної медицини та переробної промисловості⁷⁹.

Оскільки ми досліджуємо проблему підготовки викладачів для сучасних аграрних закладів вищої освіти України, необхідним, на нашу думку, стає звернення до історії становлення аграрної системи освіти в

⁷⁶Сисоєва, С. О. 2006. *Основи педагогічної творчості*: підручник. Київ: Міленіум, С. 153-154.

⁷⁷Айсмонтас, Б. Б. 2002. *Теория обучения: схемы и тесты*. Москва: Владос.

⁷⁸Макодзей, Л. І., 2011. Модель формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства. *Теорія і практика управління соціальними системами*, № 2, с.38-47.

⁷⁹Талюта, Л. М. 2003. *Вища аграрна освіта України*. Київ: ДП «Зовнішторгвидав України». С.3.

Україні та до становлення системи підготовки педагогічних кадрів для неї, зокрема, магістрів. Цікавим виявляється той факт, що термін «магістр» є не новим для системи освіти України. У 1819 році «Положенням про здобуття наукового ступеня» встановлювалося чотири ступені: дійсний студент, кандидат, магістр і доктор⁸⁰. Дійсний студент мав закінчити повний курс навчання в університеті та, відповідно, отримати диплом. Після того, як дійсний студент закінчував однорічний курс і складав відповідний іспит, він ставав кандидатом. Лише через два роки кандидат міг отримати ступінь магістра за умови успішного складання іспиту та захисту дисертації. Важливим є те, що кандидат мав продемонструвати знання з наукової галузі та вміння викладати навчальний матеріал. Щоб підкреслити принциповість відбору викладачів університету того часу, доцільно навести такі дані: магістерський іспит тривав декілька днів, а публічний захист магістерської дисертації тривав до 7 годин⁸¹.

Аналіз архівних джерел, проведений науковцями, щодо ключових змін у системі аграрної освіти та у системі підготовки педагогічних кадрів для неї, дозволяє зробити наступну історичну систематизацію:

- 1804 р. – у Статуті навчальних закладів задекларовано чотири типи закладів: парафіяльне училище, повітове училище, гімназія, університет; нижчі навчальні заклади підпорядковувалися вищим. Освітня політика передбачала, що після закінчення нижчої школи учень автоматично переходив у вищу: тобто, з парафіяльного училища – в повітове, з повітового – до місцевої гімназії, з гімназії – до університету. Університетським статутом 1804 р. також передбачалося

⁸⁰ Иванов, А. Е., Шаповалова, В. А. и Якушев, Я. Н. ред., 1996. *Ученые степени в России (XVIII-1918 г.)*: сб. науч. статей. Ставрополь: Ин-т рос. истории РАН, СГУ.

⁸¹ Петрух, Р. Б., 2017. *Формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу*. Кандидат наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України.

створення при університетах, в тому числі й аграрних, педагогічних інститутів з трирічним терміном навчання⁸².

- 1811 р. – відкрито перший педагогічний інститут при Харківському університеті. Педагогічні інститути були зорієнтовані на підготовку вчителів для гімназій і училищ, що складали округ університету⁸³. Проте, частина випускників (що отримували ступінь магістра) ставала викладачами університетів⁸⁴.
- 1878-1883 роки – з огляду на те, що в Україні мережа вищих аграрних навчальних закладів ще не була достатньо розвиненою, підготовка педагогів аграрних спеціальностей здійснювалась, головним чином, у нижчих та середніх аграрних закладах, що включали сільськогосподарські училища, загальні сільськогосподарські школи I та II розрядів, спеціальні сільськогосподарські школи, практичні школи. Викладачі нижчих сільськогосподарських шкіл мали вищу, середню або нижчу освіту. Поступово підготовку викладачів професійно-орієнтованих дисциплін у галузі сільського господарства почали здійснювати на річних педагогічних курсах, які відкривались середніми аграрними навчальними закладами⁸⁵.
- 1925 р. – затвердження офіційної системи підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників для закладів аграрної освіти. Відкриття вищих педагогічних курсів у сільськогосподарських інститутах з метою підготовки викладачів професійно-орієнтованих

⁸² Петрух, Р. Б., 2017. *Формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу*. Кандидат наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України.

⁸³ Паначин, Ф. Г. 1979. *Педагогическое образование в России: историческо-педагогические очерки*. Москва: Педагогика.

⁸⁴ Петрух, Р. Б., 2017. *Формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу*. Кандидат наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України.

⁸⁵ Білан, Л. Л., 2014. Формування системи підготовки викладачів для закладів аграрної освіти України. *Наукові праці. Педагогіка*, № 239, с.53-56.

навчальних дисциплін у галузі сільського господарства для технікумів аграрного профілю⁸⁶.

- 1930 р. – на базі Вищих агропедагогічних курсів, що вже існували в Київському сільськогосподарському інституті 5 років, організовано Київський агропедагогічний інститут. Абітурієнтами агропедагогічних факультетів могли бути особи, що мали аграрну або економічну повну вищу освіту та стаж роботи у сільському господарстві не менше 3-х років. Термін навчання на агропедагогічних факультетах становив 1 рік, впродовж якого студенти поглиблювали знання з професійно-орієнтованих дисциплін, а педагогічна підготовка включала вивчення педагогіки, психології та методики навчання сільськогосподарським дисциплінам за обраною спеціальністю. Навчальним планом підготовки викладачів сільськогосподарських дисциплін передбачалась 6-ти тижнева педагогічна практика у сільськогосподарських технікумах, під час якої студенти повинні були провести від 10 до 12 уроків різного типу та опанувати специфіку методичної роботи викладача⁸⁷.
- Після 1930-х років магістральним шляхом підготовки викладачів для всіх закладів вищої освіти вважалась аспірантура. Однак, аспірантура завжди була орієнтована на засвоєння не викладацької, а науково-дослідницької діяльності. В процесі навчання в аспірантурі спеціаліст глибше вивчав вузьку наукову проблему і засвоював науково-дослідницьку діяльність. Емпіричний шлях накопичення досвіду викладання певної дисципліни успішно вирішував завдання поповнення викладацького складу закладів вищої освіти до початку 1990-х років⁸⁸.

⁸⁶Так само.

⁸⁷ Білан, Л. Л., 2014. Формування системи підготовки викладачів для закладів аграрної освіти України. *Наукові праці. Педагогіка*, № 239, с.53-56.

⁸⁸ Фокин, Ю. Г. *Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», С. 8-12.

Тривалий час підготовка кадрів для агропромислового комплексу в Україні була відокремлена від загальної системи освіти і перебувала в компетенції Міністерства аграрної політики і продовольства, яке визначало шляхи розвитку аграрної освіти і було основним її клієнтом, від якого повністю залежали фінансування і робота галузі. В лютому 2015 року уряд передав сільськогосподарські заклади вищої освіти у сферу управління Міністерства освіти і науки України. Таким чином, сучасна аграрна освіта більш тісно інтегрується із загальною системою освіти країни⁸⁹.

Викладач спеціальних дисциплін аграрного вищого навчального закладу сьогодні – це фахівець, призначений для роботи в навчальному закладі, системі підвищення кваліфікації та перекваліфікації кадрів агропромислового виробництва, науково-дослідних інститутах, навчально-курсних комбінатах, центрах зайнятості та комерційних освітніх структурах⁹⁰.

Метою національної освіти та професійної підготовки фахівців на початку XXI століття є інтеграція до європейського освітнього простору, в процесі якої повинні відбуватись якісні зміни в організації навчального процесу задля підготовки конкурентоспроможних фахівців для ринку праці⁹¹.

Завдання професійної освіти та підготовки фахівців аграрної галузі, а також процес освітньої співпраці з країнами ЄС визначаються в «Угоді про партнерство і співробітництво між Україною і Європейськими Співтовариствами та їх державами-членами»⁹²; Законах України «Про освіту»⁹³, «Про професійно-технічну освіту»⁹⁴, «Про пріоритетні напрями

⁸⁹Кобець, А. С. та Пугач, А. М. 2016. Сучасний стан освітніх послуг у сфері вищої аграрної освіти в Україні. *Аспекти публічного управління*, № 6-7 (32-33), с.24-31.

⁹⁰Толочко, С. В., 2011. Особливості проблеми підготовки викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 10, с. 230-234.

⁹¹Заскалета, С. Г. 2013. *Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу*: [монографія]. В: С. О. Сисоєвої ред. Миколаїв: Іліон. С. 370.

⁹²Угода про партнерство і співробітництво між Україною і Європейськими Співтовариствами та їх державами-членами [online]. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/998_012> [Дата звернення 18 січня 2018].

⁹³Закон України «Про вищу освіту» [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 18 січня 2018].

⁹⁴Закон України «Про професійно-технічну освіту» [online]. Режим доступу: <<http://minagro.gov.ua/node/21991>> [Дата звернення 18 січня 2018].

розвитку науки і техніки»⁹⁵, «Про сільськогосподарську дорадчу діяльність»⁹⁶; указі Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти»⁹⁷; наказах Міністерства освіти і науки «Щодо Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації»⁹⁸, «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти»⁹⁹, «Про затвердження форм документів про вищу освіту (наукові ступені) державного зразка та додатків до них, зразка академічної довідки»¹⁰⁰; постановах Кабінету Міністрів «Про порядок реалізації права на академічну мобільність»¹⁰¹, «Про внесення змін до переліку інформації, яка повинна міститися в документах про вищу освіту (наукові ступені) державного зразка»¹⁰², «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти»¹⁰³.

Як наслідок визначення світових тенденцій, у вищих аграрних закладах України з'являються нові спеціальності та спеціалізації: «Виробництво і переробка продукції тваринництва», «Виробництво і переробка продукції

⁹⁵ Закон України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2623-14>> [Дата звернення 18 січня 2018].

⁹⁶ Закон України «Про сільськогосподарську дорадчу діяльність» [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1807-15>> [Дата звернення 18 січня 2018].

⁹⁷ Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>> [Дата звернення 18 січня 2018].

⁹⁸ Наказ Міністерства освіти і науки 01. 06. 2006 № 422 «Щодо Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації» [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1197-06>> [Дата звернення 18 січня 2018].

⁹⁹ Наказ Міністерства освіти і науки України 01. 06. 2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» [online]. Режим доступу: <<http://mon.gov.ua/usi-novivni-povidomlennya/2016/06/01/metodichni-rekomendacziyi-shhodo-rozroblennya-stand/>> [Дата звернення 18 січня 2018].

¹⁰⁰ Наказ Міністерства освіти і науки 12. 05. 2015 № 525 «Про затвердження форм документів про вищу освіту (наукові ступені) державного зразка та додатків до них, зразка академічної довідки» [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0551-15>> [Дата звернення 18 січня 2018].

¹⁰¹ Постанова Кабінету Міністрів 12. 08. 2015 № 579 «Про порядок реалізації права на академічну мобільність» [online]. Режим доступу: <<http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248409199>> [Дата звернення 18 січня 2018].

¹⁰² Постанова Кабінету Міністрів 05. 05. 2016 № 325 «Про внесення змін до переліку інформації, яка повинна міститися в документах про вищу освіту (наукові ступені) державного зразка» [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/325-2016-%D0%BF/paran2#n2>> [Дата звернення 18 січня 2018].

¹⁰³ Постанова Кабінету Міністрів України 29. 04. 2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [online]. Режим доступу: <<http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/101-perelik-galuzej-znan-i-spetsialnostej>> [Дата звернення 18 січня 2018].

рослинництва», «Захист і карантин рослин», «Туризм», «Садово-паркове господарство». Розглядаються можливості відкриття спеціальностей: «Альтернативні джерела енергетики», «Зелений туризм».

Реформи в освітній галузі України, спрямовані на здобутки світових та європейських освітніх стандартів, обумовили появу двох циклів навчання у вищій школі: першого – навчання за освітнім рівнем «бакалавр» та другого – за освітнім рівнем «магістр». Саме звання «магістр» дає право фахівцю розпочати викладацьку діяльність у закладі вищої освіти. Але, згідно з опитуванням, проведеним серед випускників магістратури М. В. Супрун, 86,7% з них вважають магістратуру ще однією неодмінною в сучасних ринкових умовах сходинкою у вибудовуванні кар'єри. Майбутню кар'єру з викладацькою діяльністю пов'язують лише 12,3% магістрів¹⁰⁴, що підтверджує необхідність удосконалення системи магістерської системи підготовки з урахуванням можливої майбутньої професійно-педагогічної роботи випускника закладу вищої освіти.

Відповідно, новий підхід до організації фахової підготовки вимагає нової освітньої законодавчої бази і передбачає нові доповнення до стандарту вищої освіти. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 01.06.2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти», стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності¹⁰⁵.

З метою удосконалення системи підготовки фахівців різних галузей знань, Міністерство освіти і науки України продовжує послідовну роботу над новими стандартами вищої освіти, які повинні замінити Галузеві стандарти

¹⁰⁴Супрун, М. В., 2011. Магістратура як форма підготовки високопрофесійних науково-педагогічних кадрів для ВНЗ України. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*, №7, с. 33-36., С. 34.

¹⁰⁵Наказ Міністерства освіти і науки України 01. 06. 2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» [online]. Режим доступу: <<http://mon.gov.ua/usi-novivni/povidomlennya/2016/06/01/metodichni-rekomendacziyi-shhodo-rozroblennya-stand/>> [Дата звернення 18 січня 2018].

вищої освіти (ГСВО), що розроблялись у 2002 – 2014 роках. Стандарти базуються на компетентісному підході і реалізуються через освітньо-професійну чи освітньо-наукову програми, які є системами освітніх компонентів в межах спеціальності та визначають перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач освітнього рівня¹⁰⁶. (Обсяг освітньо-професійної програми для магістра поданий в параграфі 1.1. нашого дослідження)

Міжнародний Проект Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING), досвід якого імплементує Міністерство освіти і науки України, використовує поняття «інтегральна компетентність» для узагальненого опису кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики освітнього рівня щодо навчання та професійної діяльності; спеціальні (фахові, предметні) компетентності; загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях для його особистісного розвитку¹⁰⁷. До таких ми відносимо професійно-педагогічну компетентність магістрантів аграрних спеціальностей.

Крім означених змін, що відбуваються у вищій освіті України, необхідно відмітити позитивний досвід участі українських закладів вищої освіти в освітніх програмах ЄС, зокрема аграрних закладів вищої освіти в програмах Еразмус Мундус (мета програми – активізувати міжнародне

¹⁰⁶Наказ Міністерства освіти і науки України 01. 06. 2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» [online]. Режим доступу: <<http://mon.gov.ua/usi-novivni/povidomlennya/2016/06/01/metodichni-rekomendacziyi-shhodo-rozroblennya-stand/>> [Дата звернення 18 січня 2018].

¹⁰⁷Наказ Міністерства освіти і науки України 01. 06. 2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» [online]. Режим доступу: <<http://mon.gov.ua/usi-novivni/povidomlennya/2016/06/01/metodichni-rekomendacziyi-shhodo-rozroblennya-stand/>> [Дата звернення 18 січня 2018].

співробітництво та підвищити мобільність серед студентів, викладачів, науковців європейських університетів та вищих навчальних закладів на усіх континентах¹⁰⁸) та програмі імені Жана Моне (мета якої – поширення знань про євроінтеграційні процеси, підвищення рівня поінформованості суспільства; активізація науково-теоретичних дискусій та обговорень актуальних тем і проблем, осмислення сучасних характерних рис європейської інтеграції, осмислення її минулого та пошук майбутнього шляхом організації науково-практичних конференцій, дискусій і дебатів; підтримка закладів вищої освіти та науково-дослідних закладів, асоціацій університетів, які спеціалізуються на європейських студіях)¹⁰⁹.

Виходячи із завдань нашого дослідження, ми проаналізували навчальні плани підготовки магістрантів а аграрних закладах вищої освіти України. *Навчальний план магістратури* — це нормативний документ (стандарт) закладу вищої освіти, що розробляється на базі освітньо-професійної або освітньо-наукової програми і структурно-логічної схеми підготовки магістрантів та визначає організацію їх освітньої діяльності. Навчальним планом охоплено: графік процесу навчання; перелік та обсяг навчальних дисциплін; послідовність їх вивчення; конкретні форми проведення занять (лекції, семінари, лабораторні роботи тощо) та їх обсяг; форми проведення підсумкового контролю (екзамен, залік); порядок проведення практик, їх види; обсяг часу, відведеного на індивідуально-самостійну роботу студентів; кількість курсових робіт; зміст і форми державної атестації¹¹⁰.

У навчальному плані магістратури навчальні дисципліни структуровано за:

- статусом
- нормативна частина програми або базовий університетський рівень;

¹⁰⁸European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Erasmus Mundus Programme. [online]. Available at:

< https://eacea.ec.europa.eu/homepage_en > [Accessed 18 January 2018].

¹⁰⁹ Національний Темпус-офіс в Україні. Програма імені Жана Моне [online]. Режим доступу: <<https://www.tempus.org.ua/uk/osvitni-programy-es-dlja-universytetiv-ta-studentiv/programa-zhan-mone/158-programa-imeni-zhana-mone-detalniy-opis.html>> [Дата звернення 18 січня 2018].

¹¹⁰Кузьмінський, А. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Знання. С. 236.

- вибіркова частина програми.
- циклами підготовки
 - дисципліни загальної підготовки (можуть включатися дисципліни за вибором навчального закладу);
 - дисципліни професійної підготовки (залежать від функціональних обов'язків магістра відповідної спеціальності).

Навчальний план також містить перелік науково-дослідних та види практик, підготовку і захист кваліфікаційної роботи магістра.

Нами проаналізовано навчальні плани Житомирського національного агроекологічного університету, Білоцерківського національного аграрного університету, Уманського національного університету садівництва, Сумського національного аграрного університету, Львівського національного аграрного університету, Національного університету біоресурсів і природокористування України, Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва, Дніпропетровського державного аграрно-економічного університету, Херсонського державного аграрного університету, Миколаївського національного аграрного університету.

Проведений аналіз навчальних планів закладів засвідчив, що на сьогодні в магістратурі аграрних закладів викладаються окремо або в комплексі наступні дисципліни психолого-педагогічного циклу: «Педагогіка», «Педагогіка у вищій школі», «Педагогіка і психологія вищої школи», «Психологія і педагогіка», «Вища освіта України та Болонський процес», «Педагогіка і методика викладання у вищій школі», «Методика викладання у вищій школі», «Сучасні методи викладання у вищій школі», «Методика викладання, педагогіка і психологія у вищій школі», «Викладацька діяльність у вищому навчальному закладі», «Психологія», «Психологія управління» (табл. 1. 1.)

Таблиця 1. 1.

**Дисципліни психолого-педагогічного циклу в навчальних планах
магістратури аграрних закладів вищої освіти**

| Дисципліна | Мета | Заклад вищої освіти |
|--|--|---|
| «Педагогіка і психологія вищої школи» | дослідити стан, структуру і методи сучасної психології і педагогіки; сформувати знання щодо принципів і закономірностей навчання та виховання особистості, її становлення і розвитку, індивідуальних психологічних властивостей, які обумовлюють специфіку поведінки особистості, її діяльність і спілкування, допомагають глибше зрозуміти мотиви вчинків людей, регулювати взаємовідносини з ними ¹¹¹ | Житомирський національний агроекологічний університет Білоцерківський національний аграрний університет Національний університет біоресурсів і природокористування України Дніпропетровський державний аграрно-економічний університет |
| «Методика викладання у вищій школі» | ознайомити магістрантів з системою знань про сутність методики навчання; розкрити методику підготовки і проведення лекцій, семінарських та практичних занять, надати характеристику найбільш відомих сучасних методик навчання, рекомендацій щодо їх вивчення та використання ¹¹² | Житомирський національний агроекологічний університет Уманський національний університет садівництва Національний університет біоресурсів і природокористування України |
| «Вища освіта України та Болонський процес» | сформувати у студентів знання щодо основних завдань, принципів і документів, прийнятих в рамках Болонського процесу, допомогти оволодіти | Житомирський національний агроекологічний університет |

¹¹¹ Кваша, С. М., Зазимко, О. В., Кліх, Л. В. та Колеснікова, О. М. *Каталог навчальних планів і програм підготовки магістрів 2015-2016*. В: С. М. Ніколаєнка ред. Київ: НУБіП України. С. 74.

¹¹² Так само, С. 75.

| | | |
|--|---|---|
| | методами та засобами їх запровадження у вищу освіту України; сформувати систему знань про сутність і зміст Болонського процесу як основи для формування єдиного європейського простору вищої освіти в умовах ринкової економіки ¹¹³ | Національний університет біоресурсів і природокористування України |
| «Педагогіка і методика викладання у вищій школі» | розкрити зміст поняття «педагогіка»; ознайомити слухачів з методологічними основами, основними категоріями галузі педагогіки, методами педагогічних досліджень, сутністю процесу навчання, його рушійними силами, принципами дидактики, формами і методами навчання і виховання, видами навчання, педагогічними технологіями ¹¹⁴ | Білоцерківський національний аграрний університет Національний університет біоресурсів і природокористування України |
| «Педагогіка» | сформувати у студентів наукові знання про педагогіку як науку, її цілі і завдання, основні педагогічні категорії; сформувати вміння щодо організації навчальної та виховної роботи у закладі вищої освіти для подальшого виконання майбутнім фахівцем під час професійної діяльності науково-дослідних, педагогічних та керівних функцій ¹¹⁵ | Уманський національний університет садівництва Національний університет біоресурсів і природокористування України Львівський національний аграрний університет Дніпропетровський державний аграрно-економічний університет |
| «Педагогіка у вищій школі» | надати студентам магістратури систематизовані знання про педагогічні основи підготовки кадрів вищої кваліфікації; підготувати | Житомирський національний агроекологічний університет |

¹¹³ Кваша, С. М., Зазимко, О. В., Кліх, Л. В. та Колеснікова, О. М. *Каталог навчальних планів і програм підготовки магістрів 2015-2016*. В: С. М. Ніколаєнка ред. Київ: НУБіП України, С. 74.

¹¹⁴ Так само, С. 297.

¹¹⁵ Так само, С. 234.

| | | |
|---|--|--|
| | студентів до успішного застосування цих знань у професійній практиці при розв'язанні педагогічних ситуацій, пов'язаних з навчанням, вихованням та розвитком | Львівський національний аграрний університет |
| «Сучасні методи викладання у вищій школі» | ознайомити студентів з сучасними методами викладання, що сприяють ефективному засвоєнню знань, умінь та навичок | Білоцерківський національний аграрний університет |
| «Психологія і педагогіка» | забезпечити загальну теоретичну підготовку магістрів у галузі психології та педагогіки вищої школи, яка слугуватиме основою для їхньої практичної роботи, що пов'язана з викладацькою діяльністю | Сумський національний аграрний університет Харківський національний аграрний університет імені В. В. Докучаєва Херсонський державний аграрний університет Миколаївський національний аграрний університет |
| «Психологія управління» | сформувати у слухачів магістратури вміння психологічного аналізу особистостей та міжособистих взаємин у групах; вміння визначати засоби оптимального впливу на працівників для створення належного соціально-психологічного клімату в колективі; сформувати практичні навички вирішення конфліктів | Уманський національний університет садівництва Національний університет біоресурсів і природокористування України Харківський національний аграрний університет імені В. В. Докучаєва |
| «Психологія» | забезпечити загальну теоретичну підготовку магістрів у галузі психології вищої школи | Львівський національний аграрний університет |
| «Методика викладання, педагогіка і | ознайомити з системою знань про сутність методики навчання; розкрити методику | Дніпропетровський державний аграрно- |

| | | |
|---|--|---|
| психологія у вищій школі» | підготовки і проведення лекцій, семінарських та практичних занять, надати характеристику найбільш відомих сучасних методик навчання, рекомендацій щодо їх вивчення та використання; забезпечити загальну теоретичну підготовку магістрів у галузі психології та педагогіки вищої школи, яка слугуватиме основою для їхньої практичної роботи, що пов'язана з викладацькою діяльністю | економічний університет |
| «Викладацька діяльність у вищому навчальному закладі» | ознайомити студентів з видами діяльності викладача у закладі вищої освіти; сформулювати вміння та навички, необхідні для викладацької діяльності | Дніпропетровський державний аграрно-економічний університет |

Дисципліни педагогічного спрямування займають від 90 до 150 годин роботи і складають від 3 до 5 кредитів. Курс педагогічної дисципліни містить лекції та практичні завдання, велика частка роботи відводиться на самостійне опрацювання студентами.

Нами встановлено, що в окремих навчальних планах магістерської підготовки в аграрних закладах вищої освіти перераховані дисципліни входять до складу циклу обов'язкових дисциплін, або – у цикл дисциплін за вибором університету, деякі – у цикл дисциплін за вибором студента. Інколи аграрні університети, зокрема Львівський національний аграрний університет, включають педагогічну практику магістрантів у навчальний план магістерської підготовки.

Також необхідно констатувати, що частина магістерських програм аграрного напрямку взагалі не передбачає вивчення студентами дисциплін педагогічного циклу. В такому випадку майбутній викладач аграрної спеціальності має можливість лише наслідувати приклад роботи своїх викладачів, використовуючи їхній досвід передачі знань, а тому не завжди ефективно організовує свою подальшу викладацьку діяльність.

Здійснений нами аналіз засвідчив, що:

- деякі з навчальних планів аграрної магістратури містять набір фахових дисциплін, але спеціальної підготовки магістранта до викладацької діяльності системно не проводиться;
- вивчення дисциплін педагогічного профілю у магістрантів-аграріїв, в основному, відбувається на рівні загальних основ педагогіки;
- як правило, кількість годин, відведених на вивчення педагогічних дисциплін є недостатньою для того, щоб ґрунтовно підготувати магістранта для майбутньої педагогічної роботи.

Зорієнтованість вищої аграрної освіти України на світові стандарти вимагає дослідження систем вищої аграрної освіти в іноземних країнах.

Аналізуючи системи вищої аграрної освіти країн Європи, варто зазначити, що вони характеризуються новими загальними рисами, серед яких запровадження загальноєвропейських освітніх стандартів, збільшення мобільності студентів і викладачів, безперешкодні можливості запозичення прогресивних зарубіжних освітніх досягнень, розширення ринку праці¹¹⁶.

Стандарти професійної освіти забезпечують суміщення різних дипломів / атестатів, що відповідають кваліфікаційним вимогам, визначеним у державах-країнах ЄС¹¹⁷. Як зазначає Л. М. Сергєєва, кваліфікаційні стандарти виникають внаслідок взаємодії сфери праці (представленої соціальними партнерами, такими як об'єднання роботодавців і працівників, професійні асоціації, агентства з працевлаштування тощо) та сфери освіти (представленої викладачами, органами, що видають документи про освіту, адміністраторами навчальних закладів, міністерствами освіти, науковцями тощо)¹¹⁸. Кваліфікаційні стандарти – це інструмент, який дозволяє полегшити спілкування між цими двома сферами, оскільки стандарти містять

¹¹⁶ Батечко, Н. Г., 2016. *Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України. С. 145.

¹¹⁷ Сергєєва, Л. М. 2012. *Інституції професійно-технічної освіти країн Європейського Союзу: навчальний посібник*. Київ: Арт. Економі.

¹¹⁸ Так само.

інформацію про компетенції, що їх отримала й продемонструвала особа, і водночас повідомляють про вимоги й очікування на ринку праці. Також з огляду на розмаїття освітніх систем у країнах ЄС, складно порівнювати стандарти на основі «вхідних даних» (тривалість навчання, навчальні плани, характеристики навчання тощо). Натомість навчальні результати можна порівняти з дескрипторами національних кваліфікаційних рамок і Європейською рамкою кваліфікацій, що допомагає краще зрозуміти кваліфікації та сприяє їхньому визнанню за кордоном¹¹⁹.

Актуальні питання розвитку професійної освіти є предметом обговорення численних конференцій, що проводяться на території Європейського Союзу. Діючі освітні програми, розроблені загальноєвропейськими структурами, роблять чималий внесок у розвиток мобільності студентів і викладачів, у розробку навчальних планів, що сприяє інтеграційним процесам під час формування європейського загальноосвітнього простору¹²⁰.

Вища аграрна освіта у країнах Європи, включає наступні принципи:

- зміст аграрної освіти ґрунтується на мультидисциплінарному підході і визнає нові функції сільського господарства і села;
- освіта викладачів та студентів сприймається у новому контексті – інтернаціоналізації освітнього середовища¹²¹.

Для реалізації поданих принципів були запроваджені нові ініціативи у рамках міжнародних програм. Розглядаючи магістерські програми міжнародного партнерства, зазначимо програму Erasmus Mundus «Міжнародний магістр сільського розвитку» та програму «Магістр з вирощування олив та технології їх переробки». Програма підготовки

¹¹⁹Сергеева, Л. М. 2012. *Інституції професійно-технічної освіти країн Європейського Союзу*: навчальний посібник. Київ: Арт. Економі. С. 20.

¹²⁰Мачинська, Н. І., 2013. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю*: [монографія]. В: С. О. Сисоевої ред. Львів: ЛьвДУВС, С. 139.

¹²¹Заскалста, С. Г. 2013. *Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу*: [монографія] В: С. О. Сисоевої ред. Миколаїв: Іліон, С. 330.

міжнародного магістра сільського розвитку була розпочата на початку 90-х рр. XX ст., партнерами якої були 10 європейських та 12 латиноамериканських університетів. Її основною метою було налагодження партнерських стосунків з університетами, діяльність яких пов'язана з сільським розвитком. Ця програма використовувала різні фінансові джерела програм ЄС (ALFA, ERASMUS, SOCRATES). Партнери брали участь у різних видах діяльності (семінари, обмін студентами та викладачами, курси, наукові дослідження, публікації та ін.). Магістерська програма курсу розроблена з метою використання переваг у спеціалізації, а також використання потенціалу різних інститутів (усі з них продемонстрували свій досвід у навчанні студентів та у дослідних експериментах у сільському розвитку) для забезпечення диференційованого та високоякісного результату.

Програма «Міжнародний магістр сільського розвитку» передбачає неперервний розвиток села, що означає охорону навколишнього середовища, активізацію захисту та підвищення добробуту сільського населення, а також охорону біофізичного та соціокультурного його середовища. Ця програма пристосована для професійної підготовки фахівців аграрної галузі не тільки в країнах ЄС, але також у країнах, які розвиваються і в країнах з перехідною економікою.

Магістерська програма з вирощування олив та технології їх переробки стала результатом співробітництва великої кількості закладів, а саме: Університету Кордоба (Іспанія), Регіонального міністерства сільського господарства Андалусії, Науково-дослідного та навчального сільськогосподарського інституту Андалусії, Міжнародної Ради з виробництва оливкового масла, Міжнародного Центру передових агрономічних наук Середземномор'я, Середземноморського агрономічного інституту та Іспанської Вищої Ради наукових досліджень¹²².

¹²²Заскалета, С. Г. 2013. *Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу*: [монографія] В: С. О. Сисоевої ред. Миколаїв: Іліон, С. 332-337.

Вища аграрна освіта США сконцентрувала увагу на впливі сільськогосподарського виробництва на довкілля, якості та безпеці продуктів харчування та здоров'ї людини, проблемах природокористування, видах рослин і тварин, що зникають. Усе це вплинуло на створення нової парадигми аграрної освіти – сталого розвитку сільського господарства (sustainable agriculture), яка передбачає спрямування навчального процесу на оволодіння ґрунтовними знаннями про взаємозв'язок довкілля, виробництва та здоров'я людини.

Вища аграрна освіта США організована за шістьма напрямками (програмами): агробізнес, сільськогосподарські виробничі процеси, сільськогосподарська техніка, садівництво, сільськогосподарські ресурси і лісництво, переробка сільськогосподарської продукції. У кожній з цих шести програм курси навчання можуть бути різноманітними. Зміст курсу в першу чергу залежить від інтересів та потреб студентів, суспільних і виробничих потреб та можливостей, спроможності виробничого оснащення та предметів вивчення програм¹²³. Як зазначає О. В. Вощевська, такий підхід дає змогу студентам обрати ті програми, які найбільш повною мірою відповідають їх покликанням та спонукає педагогічну громадськість до постійного пошуку відповідності між реальним змістом навчання¹²⁴.

Сільськогосподарські освітні програми вищої школи складаються з трьох компонентів: 1) навчання в аудиторії / лабораторії; 2) контроль сільськогосподарської кваліфікації (SAE); 3) участь у діяльності FFA (Future Farmers of America).

Навчальні програми аудиторних і лабораторних занять надають студентам основи знань сільськогосподарської практики. Організована практика надає студентам можливість отримати досвід роботи на сільськогосподарському або промисловому підприємстві аграрної галузі.

¹²³ Сиротін, О. С., 2016. Підготовка фахівців за сільськогосподарськими програмами вищої школи США. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, Т.1, № 2, с.32-36.

¹²⁴ Вощевська, О. В. 2006. Аспекти підготовки фахівців-аграрників у системі вищої освіти США. *Нові технології навчання*, № 44, с. 69-71.

Прикладами SAE проектів для студентів можуть бути вирощування культур чи тварин, робота на фермі або зайнятість у сільськогосподарському бізнесі. Ці проекти дають студентам знання про «реальний світ», а також практичне застосування теоретичних знань, отриманих на заняттях¹²⁵.

Для того, щоб з'ясувати, які освітні вимоги постають перед викладачем аграрної спеціальності в зарубіжних країнах та чи передбачено формування професійно-педагогічної компетентності студента аграрної магістратури за кордоном, ми проаналізували магістерські програми, які функціонують сьогодні в країнах Європи, США та Канаді.

Велика Британія. У Великій Британії магістерські програми за типом поділяються на дослідницьку (research master), спеціалізовану / просунуту (specialised / advanced master) та професійну / практичну (professional / practice master). В. В. Третько¹²⁶, аналізуючи перераховані програми, виокремлює наступні їхні характеристики:

- Дослідницький (Research master) тип. До них відносять навчання для отримання ступеня Магістра філософії (Master of Philosophy, MPhil) та Магістра науки (Master of Science (Research), MRes). Їхня мета – підготовка наукових кадрів, здатних проводити оригінальні наукові дослідження, підготовка до дослідницьких програм наступного ступеня або до дослідницької роботи у межах подальшої кар'єри. Дослідницькі програми мають подовжений (до двох років) термін навчання і, як правило, є комплексною частиною докторського (PhD) ступеня.
- Спеціалізований / просунутий (Specialised / advanced master) тип. До них відносять навчання для отримання ступеня Магістр гуманітарних наук (Master of Arts, MA); Магістр науки (Master of

¹²⁵ Сиротін, О. С., 2016. Підготовка фахівців за сільськогосподарськими програмами вищої школи США. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, Т.1, № 2, с.32-36.

¹²⁶ Третько, В. В., 2014. *Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в системі університетської освіти Великої Британії*. Доктор наук. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, С 212-214.

Science, MSc), Магістр права (Master of Law). Їхня мета – підготовка магістрів до наступного етапу кар'єри (подальше академічне або професійне навчання, отримання різних професійних навичок (спеціалізацій). Третина навчального часу таких програм присвячена науково-дослідницьким проектам, які згодом стають темами дисертацій або теоретичною основою для наукових винаходів та експериментів. Навчання триває від 9 до 24 місяців.

- Професійний / практичний (Professional / practice master) тип. За своєю суттю професійно-орієнтовані магістерські програми є різновидом академічних інтегрованих програм, що спрямовані на професійне навчання і розвиток магістра, пов'язані із конкретною професією або місцем працевлаштування. Їхня мета – забезпечення умов для навчання кар'єрної спеціалізації та неперервного професійного розвитку. Тривалість програми від 9 до 24 місяців. У випадку інтегрованого ступеня — навчання за ОКР «магістр» сумісне з навчанням за ОКР «бакалавр» у межах однієї програми.

Як зазначає Я. М. Бельмаз, на початку 90-х рр. ХХ ст. у Великій Британії постало питання про зміни у парадигмі підготовки викладацьких кадрів для вищої школи. Підготовка викладачів здійснюється в магістратурі та докторантурі. Магістерські програми ґрунтуються на положенні, що підготовка до викладання у вищій школі є складним і комплексним процесом, який включає такі складові: знання предмета, педагогічна компетентність, розуміння особливостей процесу навчання студентів, колегіальність, усвідомлення контексту розвитку вищої освіти, рефлексивний та експериментальний підходи до викладання, розвиток особистих професійних цінностей, розвиток теоретичної бази¹²⁷.

У Великій Британії магістерські програми в галузі освіти можуть призначатися за двома спеціальностями: магістр освіти та магістр науки.

¹²⁷Бельмаз, Я. М., 2011. *Особливості професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США* [online]. Режим доступу: <<http://pps.udpu.org.ua/article/viewFile/18624/16367>> [Дата звернення 18 січня 2018].

Зокрема, ступінь магістра освіти присуджується особам з різними освітньо-кваліфікаційними рівнями, які закінчили різні навчальні заклади і здобули різні професії, яких об'єднує бажання розвивати освітню галузь¹²⁸. Особливість такої магістратури Великої Британії полягає в тому, що до неї вступають студенти, які вже мають не тільки вищу освіту, а й практичний досвід роботи викладачем не менше ніж шість років¹²⁹. Професійна підготовка майбутнього викладача за програмами магістр освіти та магістр науки передбачає розробку навчальних курсів залежно від досвіду викладання; підготовку викладачів за окремими навчальними дисциплінами; запровадження інтенсивних курсів; випробувальний термін чи стажування; інтегративні міждисциплінарні курси. Програми підготовки викладачів включають застосування практичних досліджень чи дослідницьких проектів у викладанні¹³⁰.

Німеччина. На сьогодні у ВНЗ Німеччини існують три види магістратури:

- послідовна або безперервна (*konsekutiv*) – вимагає високого ступеня якості освіти за спеціальністю, набутого під час навчання за програмою бакалавра; за змістом є логічним продовженням програми бакалаврату; термін навчання складає 2-4 семестри;
- непослідовна (*nichtkonsekutiv*) – дозволяє докорінно змінити напрям діяльності та отримати ступінь магістра у галузі, яка не корелює із отриманою освітою за програмою бакалаврату;
- магістратура для підвищення кваліфікації (*weiterbildende*), яка передбачає навчання тих, хто вже має певний практичний досвід

¹²⁸Сахно, М. В., 2013. Професійна підготовка майбутніх викладачів у магістратурі університетів Великої Британії. *Порівняльна професійна педагогіка*, № 1, с. 256–262.

¹²⁹Проценко, О. Б., 2015. Професійна підготовка викладачів вищої школи в магістратурі: досвід європейських країн. *Освітологічний дискурс*, № 3 (11), с. 238-247.

¹³⁰Душин, Б. Е., 2003. *Проектирование научно-методического обеспечения повышения квалификации преподавателей (на примере программы «Менеджмент в образовании»)*. Кандидат наук. Ростовский государственный педагогический университет. С. 44.

та відчув бажання або ж необхідність підвищити власну професійну кваліфікацію¹³¹.

Переважає більшість акредитованих програм магістратури з подальшою можливістю викладання у вищій школі передбачають підготовку магістрів за дворічним навчальним курсом та стаціонарною формою навчання. Після успішного завершення магістратури випускники отримують освітньо-кваліфікаційний рівень «Магістр гуманітарних наук» (M.A. – Master of Arts) або «Магістр наук» (M.Sc. – Master of Science)¹³².

Підготовка викладачів здійснюється у класичних і технічних університетах та педагогічних вищих навчальних закладах. Саме магістратура в Німеччині зорієнтована на викладацьку роботу¹³³. Підготовка майбутніх викладачів, в тому числі й аграрних дисциплін, здійснюється у вищому навчальному закладі, де слухачі проходять практичну професійну підготовку на виробництві та педагогічну практику, а також педагогічне стажування. Зміст такої підготовки включає вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, основної спеціальності, додаткової спеціальності, проходження педагогічної та виробничої практики¹³⁴.

Австрія. Підготовка магістрів в Австрії у контексті європейської інтеграції набула трьох форм:

- професійно-спрямовані магістерські курси денної, дистанційної та змішаної форми навчання;
- дослідницько-інтенсивні магістерські програми, які функціонують як додокторське навчання для наукової кар'єри;

¹³¹ Яблочнікова, І. О. 2015. Особливості формування професійної компетентності магістрів-фінансистів у ВНЗ Німеччини. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, №21, с. 165-168.

¹³² Батечко, Н. Г. 2016. *Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України. С. 150.

¹³³ Так само, С. 152.

¹³⁴ Турчин, А. І., 2003. *Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині*. Кандидат наук. Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

- курси магістерського рівня різної тривалості, які надаються працівникам без відриву від виробництва¹³⁵.

Магістерська підготовка триває 2 роки та передбачає написання диплому чи фахової роботи.

На додаток до традиційних ступенів магістра, австрійські університети також пропонують ступінь магістра перспективних досліджень, який не є наступним ступенем системи безперервної освіти. Програми для отримання ступеня магістра перспективних досліджень міждисциплінарні і, як правило, функціонують для задоволення потреб професіоналів, а не вчених¹³⁶.

В Австрії посада викладача аграрного закладу потребує наявності у претендента університетського ступеня з предмета, який викладатиметься. Окрім того, потрібно, щоб претенденти, попередньо закінчивши короткотермінові вступні курси в інституті післядипломної освіти, отримали дворічний досвід роботи за спеціальністю¹³⁷.

Швейцарія. Підготовка магістрів у системі вищої освіти Швейцарії спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності:

- науково-дослідним;
- науково-педагогічним;
- управлінським.

Отримання першого освітньо-кваліфікаційного рівня (бакалавр) зазвичай надає доступ до здобуття другого (магістр) в тій самій галузі наук. Але в швейцарських університетах можна побачити тенденцію отримання

¹³⁵ Биндас, О. М., 2016. *Професійна підготовка вчителів іноземних мов магістерського рівня в університетських коледжах педагогічної освіти Австрії*. Кандидат наук. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. С. 20.

¹³⁶ Так само, С. 22.

¹³⁷ Карташова, Л. А. та Бендерезь, Н. М. *Досвід реформування систем педагогічної освіти в Австрії* [online]. Режим доступу: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/kartashova.htm> [Дата звернення 18 січня 2018].

магістерського рівня зі споріднених наук¹³⁸. Швейцарські університети мають визначені критерії для вступу до магістратури і вступ відбувається на конкурсній основі, без вступних іспитів, але на підставі якісного показника, визначеного в портфоліо студента й у додатку до диплома бакалавра¹³⁹.

Нідерланди. В університетах Нідерландів існує декілька видів магістерських програм, які відрізняються за змістом та тривалістю навчання:

- академічні магістерські програми (academic master, regular master);
- дослідницькі магістерські програми (research master);
- педагогічні магістерські програми (teacher training master's programmes).

Програма підготовки академічного магістра триває 1 рік, магістра-дослідника – 2 роки. Зміст поданих програм відрізняється обсягом та магістерською роботою (у магістра-дослідника вона є основною в підготовці). Програма підготовки магістра-викладача триває один рік, але передбачає, що вступник вже має ступінь магістра (академічний або дослідницький) з тієї дисципліни, яку планує викладати. Основним компонентом підготовки магістра-викладача є педагогічна практика та підготовка методичної розробки з профільної дисципліни¹⁴⁰.

Франція. У Франції, щоб працювати викладачем необхідно мати ступінь агреже, який забезпечується бакалаврською підготовкою, написанням впродовж одного року дипломної роботи та складанням визначених іспитів¹⁴¹.

¹³⁸П'ятакова, Т. С., 2009. Особливості підготовки магістрів педагогічної освіти в університетах Швейцарії. *Педагогічна теорія і практика: збірник наукових праць*, №13.

¹³⁹Master of Arts en enseignement specialise. Une formation professionnelle de niveau tertiaire 2008. Haute école pedagogique du canton de Vaud. HEP Vaud – Lausanne. Suisse .

¹⁴⁰Заяць, Л. І., 2014. Порівняльний аналіз університетської освіти в Україні та Нідерландах у контексті Болонських угод. Освітологічний дискурс. [online]. Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=osdys_2014_3_11> [Дата звернення 18 січня 2018].

¹⁴¹Притула, Л. П., 2010. Підготовка викладачів за кордоном та в Україні. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*, № 155, част. 2, с.253-260.

Польща. У Польщі випускники ВНЗ першого освітнього рівня після 3-4 років навчання за підсумками випускної роботи або дипломного проекту отримують кваліфікацію ліцензіата – аналог бакалавра, або інженера – аналог спеціаліста. Випускники з такою освітою можуть продовжити навчання на другому рівні в університеті з метою отримання кваліфікації магістра. Другий етап університетської освіти може тривати загалом 5-6 років або в якості додаткових досліджень – 1,5-2 роки. Випускникам другого освітнього рівня присвоюється кваліфікація магістра після захисту дисертації або дипломного проекту¹⁴².

США. Магістеріум у США має багаторічну історію, пройшовши шлях від диплома, що видавався молодим людям лише за фактом закінчення коледжу, до важливого професійного ступеня¹⁴³.

Характерними рисами розвитку системи вищої освіти США є диверсифікація та зростання кількості закладів вищої освіти. Вирішальне значення для визначення типу закладу має кількість і рівень ступенів, які присвоюються, сума фінансування на дослідницьку діяльність та кількість студентів. За цими показниками можна виокремити університети з дослідницькою і професійно-практичною спрямованістю. Найпрестижніші приватні університети США мають більшу частку студентського контингенту на верхніх рівнях освіти – магістерському та докторському. У державних університетах більша частка студентів навчається за бакалаврськими програмами¹⁴⁴.

О. М. Зіноватна зазначає, що сьогодні магістерська підготовка в США за типом навчальної програми поділяється на академічну, професійну та

¹⁴²Сидоренко, В. К., Кліх, Л. В. 2012. Підготовка магістрів-аграріїв у Польщі. *Педагогічний альманах*, № 14, с. 86-94.

¹⁴³Glazer, J. 1986. *The Master's Degree: Tradition, Diversity, Innovation*. ASHE-ERIC Higher Education Report №6. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education. P. 14.

¹⁴⁴Воротняк, Л. І., 2011. *Деякі аспекти підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах України та США* [online]. Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadps_2011_4_11> [Дата звернення 18 січня 2018].

експериментальну¹⁴⁵. Близько 80% усіх магістерських програм є професійними, і лише 15% належать до традиційно академічних галузей гуманітарних та природничих наук¹⁴⁶.

Академічні магістерські ступені необхідні для викладання, науково-дослідницької роботи, підготовки до аспірантури чи для задоволення власних потреб. Професійні ступені мають деякі з характеристик академічних, проте є більш практично зорієнтованими. Експериментальні ступені характеризуються нетрадиційною побудовою програми, а також до певної міри інноваційним змістом та оцінюванням досягнень, але зберігають традиційні вимоги стосовно кредитів, поділу на семестри, елементів інтернатури та кінцевого контролю. Деякі магістерські програми, особливо академічні ступені з гуманітарних наук, є частиною докторських програм і слугують своєрідним відбором здібних докторантів. Різноманітність магістерських програм коливається від програм з вузькою спеціалізацією до програм з двох абсолютно неспоріднених галузей¹⁴⁷(інтегрованих (combined), подвійних (dual), спільних (joint) магістерських ступенів / програм)¹⁴⁸. В США налічується 667 різновидів магістерського ступеня, а також 155 інтегрованих ступенів¹⁴⁹.

Магістерська освіта також може функціонувати як додокторська підготовка і такі програми називають проміжними (intermediate). Докторантура є першим рівнем для отримання знань, навичок та вмінь,

¹⁴⁵Зіноватна, О. М., 2009. Сучасна концепція магістерського ступеню: американський досвід. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, № 23 (186), Ч.2, с. 231-236.

¹⁴⁶Третько, В. В., 2014. *Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в системі університетської освіти Великої Британії*. Доктор наук. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. С. 135.

¹⁴⁷Зіноватна, О. М., 2009. Сучасна концепція магістерського ступеню: американський досвід. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, №23 (186), Ч.2, с. 231-236.

¹⁴⁸Glazer-Raymo, J. 2005. *Professionalizing Graduate Education: The Master's Degree in the Marketplace*. ASHE Higher Education Report, Vol. 31, № 4. Hoboken: Wiley Company, P. 17.

¹⁴⁹Третько, В. В., 2014. *Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в системі університетської освіти Великої Британії*. Доктор наук. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. С. 136.

необхідних для викладання та науково-дослідницької роботи в університеті¹⁵⁰.

Необхідно зазначити, що багато студентів вважають ступінь магістра базисом для вступу в докторантуру, хоча це є не обов'язковою умовою до вступу в докторантуру.

Для того, щоб навчатись за магістерською програмою, студент повинен скласти тест, розрахований на вступників так званої graduate school (аспірантури). Залежно від результатів, а також середнього балу оцінок, отриманих у процесі навчання на бакалавра, приймальна комісія ухвалює рішення про зарахування¹⁵¹.

Якщо розглядати підготовку в магістратурі аграрного спрямування США, то вона, як вид підготовки у навчальних закладах непедагогічного профілю, не передбачає обов'язкове ознайомлення студентів з основами педагогічної освіти. Вивчення цього напрямку науки здійснюється майбутніми фахівцями в індивідуальному порядку, через систему додаткових курсів чи стажування, у випадку, коли магістранти планують займатися в майбутньому викладацькою діяльністю¹⁵². Такий тип додаткової підготовки може здійснюватися в університетах, що фінансуються державою, релігійними організаціями, а також у приватних освітніх установах. Більшість же програм підготовки педагога зосереджена на факультетах педагогічних коледжів, на університетських відділеннях відповідного професійного напрямку: сільськогосподарських, інженерних, технологічних та ін. Факультети готують фахівців за програмами очними та без відриву від професійної діяльності¹⁵³.

¹⁵⁰ Третько, В. В., 2014. *Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в системі університетської освіти Великої Британії*. Доктор наук. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. С. 136.

¹⁵¹ Батечко, Н. Г., 2016. *Особливості навчання майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі у Сполучених Штатах Америки* [online]. Режим доступу: <<http://elibrary.kubg.edu.ua/17698/>> [Дата звернення 18 січня 2018].

¹⁵² Мачинська, Н. І., 2013. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю*: [монографія]. В: С. О. Сисоєвої ред. Львів: ЛьвДУВС, С. 139.

¹⁵³ Ящук, С., 2015. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх магістрів у сфері техніки та технологій: зарубіжний досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*, № 2 (24), с. 99-103

Наявність інтегрованих магістерських ступенів в системі вищої освіти США обумовлює можливість навчання в магістратурі як однієї із основних форм з метою підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи поряд із докторською та системою післядипломної освіти. Такі магістерські програми навчання викладачів вищої школи в США включають вагому теоретичну складову, але є практично зорієнтованими¹⁵⁴.

Найтипівіші риси таких програм виділяє Н. Г. Батечко¹⁵⁵:

- програми складаються з обов'язкових та факультативних дисциплін;
- основна тематика, яку охоплюють навчальні програми, стосується ролі викладача вищої школи, основ освітнього процесу, оцінювання знань, вмінь та навичок студентів, техніки, форм і методів викладання у вищій школі, філософії викладання;
- майже всі програми містять курси, які присвячені проблемі запобігання плагіату в науковій діяльності;
- одним із головних методів оцінювання роботи магістрантів є портфоліо;
- велика увага приділяється рефлексії або самоаналізу;
- у процесі навчання використовується низка підходів та методів навчання, з яких головними є особистісно-орієнтоване навчання, інтерактивні технології, метод проектів, проблемний метод;
- обов'язковим є захист магістрантом науково-дослідної роботи.

Досліджуючи систему підготовки викладачів аграрної вищої школи в США, необхідно зазначити програму підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів «Preparing future faculty» (PFF), яка наразі є національною. Основною метою програми є підвищення якості американської освіти на основі підготовки нового покоління педагогів. Програма спрямована на активізацію підготовки викладачів саме у

¹⁵⁴ Бельмаз, Я. М. 2010. *Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США*: [монографія]. Горлівка: вид-во ГДППМ. С. 30.

¹⁵⁵ Батечко, Н. Г., 2016. *Особливості навчання майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі у Сполучених Штатах Америки* [online]. Режим доступу: <<http://elibrary.kubg.edu.ua/17698/>> [Дата звернення 18 січня 2018].

дослідницьких непедагогічних університетах з числа студентів, які досягли певних успіхів у наукових дослідженнях¹⁵⁶.

Канада. Кожна провінція в Канаді має Департамент Освіти, що відповідає за освітню політику, фінансування та забезпечення якості освіти, відповідно, кожна провінція є відповідальною за початкову, середню та вищу освіту на своїй території. Якщо розглядати вищу освіту країни, то більшість інституцій обирає студентів за своїми власними критеріями. Вступ до магістратури вимагає наявності ступеня бакалавра та певних додаткових умов, наприклад, складання вступних іспитів, знання іноземної мови, обізнаності у певних дисциплінах. Навчання в магістратурі, як правило, триває 2 роки, проте, інколи може займати 1 або 3 роки, в залежності від спеціалізації. На відміну від програм бакалаврата, магістерські програми фокусуються на окремій дисципліні чи спеціалізації. Студенти можуть обирати програму з академічним (academic focus) або професійним (professional focus) спрямуванням. Академічні програми потребують захисту наукової роботи чи складання кваліфікаційного іспиту по закінченню. Подібні вимоги висуваються і до професійних програм, хоча особлива увага надається професійній практиці на підвищеному рівні. Професійні магістерські програми розраховані, як правило, на довший період навчання (2-3 роки) та надають по закінченню ступені такі як, наприклад, Магістр прикладної інженерії (Master of Applied Engineering). Програми з академічним спрямуванням передбачають здобуття ступеня Магістра гуманітарних наук (Master of Arts) чи Магістра наук (Master of Science)¹⁵⁷. Для викладання в аграрному університеті зазвичай необхідний докторський ступінь (PhD).

¹⁵⁶ Батечко, Н. Г., 2016. *Особливості навчання майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі у Сполучених Штатах Америки* [online]. Режим доступу: <<http://elibrary.kubg.edu.ua/17698/>> [Дата звернення 18 січня 2018].

¹⁵⁷ The Canadian education system described and compared with the Dutch system, 2015. *Education system Canada, EP-Nuffic, 2nd edition February 2011, version 3, July 2015*. [online]. Available at: <<https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-canada.pdf>> [Accessed 18 January 2018].

Логіку проведеного нами дослідження у параграфі 1.2. можна проілюструвати за допомогою рис.1. 1.

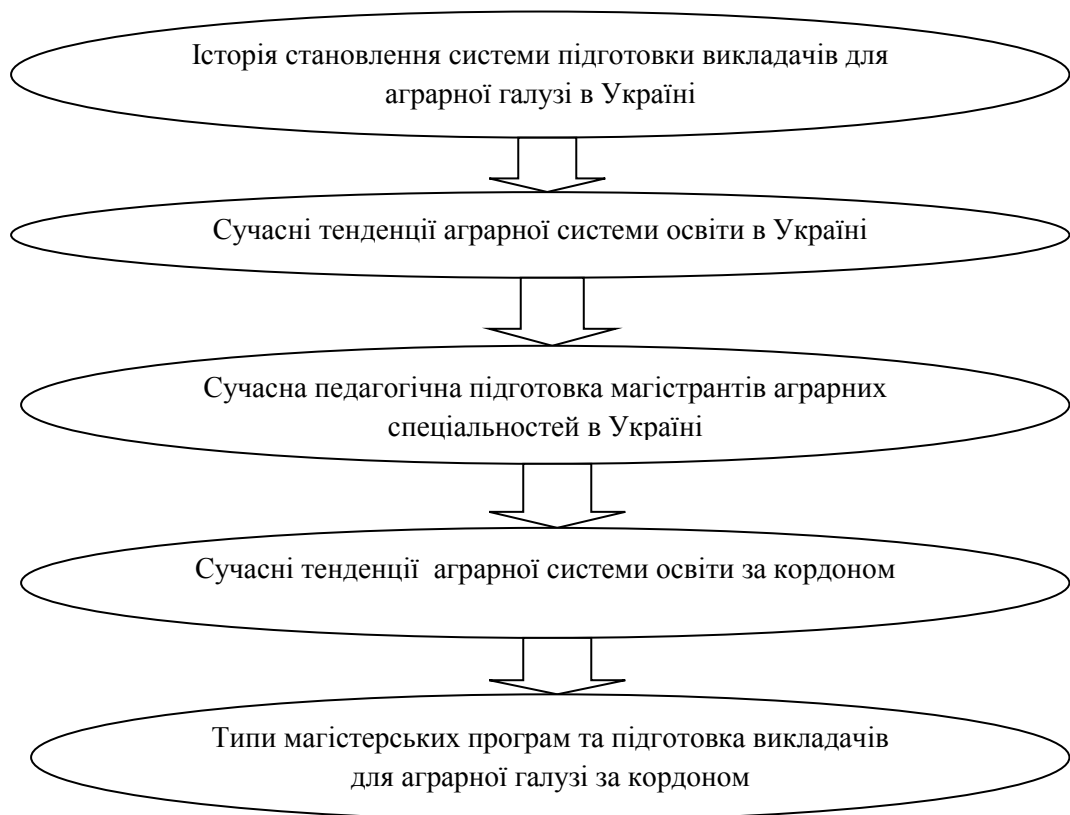


Рис. 1. 1. Схема дослідження, проведеного у параграфі 1. 2.

Відповідно до визначених нами ключових моментів параграфу, робимо наступні висновки:

- Потреба у викладачах для аграрної галузі в Україні виникає в результаті розвитку аграрної системи освіти у XIX столітті. Вже тоді з'являється освітній ступінь «магістр», який надається особі в результаті дворічного навчання та успішного захисту дисертації та передбачає підготовку особи у науковій галузі і вміння особи викладати навчальний матеріал. В середині XX столітті основним способом підготовки до викладацької діяльності вважається аспірантура. У XXI столітті випускникам магістратури надається право викладати.

- Вища система освіти в Україні сьогодні, зокрема, і аграрна, зорієнтована на здобутки європейської та провідних світових систем освіти. Тому загальною тенденцією як в Україні, так і за кордоном є участь у міжнародних проектах, що розкриває можливості для мобільності студентів та викладачів; прагнення до уніфікованих стандартів професійної освіти задля конкурентоспроможності фахівців на міжнародному ринку праці.
- Оскільки ступінь магістра аграрної спеціальності в Україні дає можливість викладати аграрні дисципліни, програмою магістратур аграрних закладів, як правило, передбачено вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та, в окремих випадках, педагогічна практика. Проте, аналіз навчальних планів магістратур аграрного фаху засвідчив, що не існує єдиної системи підготовки магістрантів до викладацької діяльності (заклади вищої аграрної освіти пропонують різні дисципліни психолого-педагогічного циклу для вивчення студентам); немає єдиних вимог до кількості годин, відведених на вивчення цих дисциплін; інколи навчальним планом взагалі не передбачено вивчення цих дисциплін та педагогічна практика.
- Аграрна система освіти за кордоном ґрунтується на мультидисциплінарному підході, передбачає інтернаціоналізацію освітнього середовища, зміст курсу залежить від потреб та інтересів студентів.
- Магістерські програми за кордоном мають чіткий розподіл на типи. Як правило, магістерські програми поділяються на дослідницькі, професійні, педагогічні. В деяких країнах існує поняття «непослідовна» магістратура, яка дозволяє отримати ступінь магістра у галузі, відмінної від отриманої за програмою бакалаврата. Інколи програма магістратури включає підготовку з

двох неспоріднених галузей. Як правило, ступінь магістра аграрної спеціальності за кордоном не дає можливості викладати, для цього необхідний ступінь педагогічної магістратури, досвід педагогічної роботи, навчання на додаткових курсах або ступінь доктора філософії.

1. 3. Наукові підходи до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей

Мета нашого дисертаційного дослідження зумовила необхідність розгляду та аналізу наукових підходів до формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

Підхід – це комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні і / або практиці, що характеризує стратегії і програми, які конкурують між собою (чи історично змінюють одна одну), у філософії, науці, політиці чи в організації життя і діяльності людей¹⁵⁸.

Аналіз наукової освітньої літератури засвідчив, що сучасна зарубіжна та вітчизняна педагогіка оперують як традиційними, так і альтернативними науковими підходами, які є основою освітнього процесу.

Беручи за основу рівні методологічного аналізу в дослідженні І. В. Блауберга і Є. Г. Юдіна¹⁵⁹ та аналізуючи проблему застосування наукових підходів в роботах науковців-педагогів О. Є. Антонової¹⁶⁰, Н. Г. Батечко¹⁶¹, О. В. Вознюка¹⁶², Н. В. Гузій¹⁶³, О. А. Дубасенюк^{164 165},

¹⁵⁸Грицанов, А. А. 1998. *Новейший философский словарь*. Минск: Изд. В. М. Скакун, С. 526.

¹⁵⁹Блауберг, И. В. и Юдин Э. Г. 1973. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Издательство «Наука», С. 65-84.

¹⁶⁰ Антонова, О. Є., 2006. Теоретичні підходи до створення моделі педагогічної обдарованості. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 175-215.

¹⁶¹ Батечко, Н. Г., 2013. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*, № 4, с. 5-20.

¹⁶²Вознюк, О. В. 2012. *Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

І. А. Зязюна ¹⁶⁶, В. А. Ковальчук ¹⁶⁷, В. Г. Кременя ¹⁶⁸, Л. А. Марцевої ¹⁶⁹, Д. В. Чернілевського ¹⁷⁰, пропонуємо класифікувати підходи до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей на загальнонаукові та конкретнонаукові підходи. Загальнонауковими вважаємо системний, синергетичний, комплексний, аксіологічний, конкретнонауковими – компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний.

Розглядаючи загальнонаукові підходи, ми встановили, що *системний підхід* – напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними¹⁷¹.

Особливість системного дослідження полягає в тому, що його предметом виступає об'єкт, який в свою чергу складає систему¹⁷². Таким об'єктом у нашому дослідженні можна визначити професійно-педагогічну компетентність магістрантів аграрних спеціальностей. Відповідно, ми розглядаємо процес формування професійно-педагогічної компетентності як структуровану систему, що складається з елементів та їх взаємозв'язків.

¹⁶³ Гузій, Н. В., 2013. Людиновимірність методологічної бази педагогічного професіоналізму як запорука успішної розбудови особистісно зорієнтованої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, № 2(11), с.53-60.

¹⁶⁴ Дубасенюк, О. А., 2010. Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, №15. Ч.1. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, с. 3-8.

¹⁶⁵ Дубасенюк, О. А., 2016. Наукові підходи до освіти дорослих. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута, с.155-167.

¹⁶⁶ Зязюн, І. А., 2011. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*, № 1, с. 19-30.

¹⁶⁷ Ковальчук, В. А., 2016. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені І. Франка.

¹⁶⁸ Кремень, В. Г., 2014. Освітній процес у вимірах синергетичного аналізу. *Вища освіта України. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*, № 3, с. 7-16.

¹⁶⁹ Марцева, Л. А., 2015. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю*. Доктор наук. Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти.

¹⁷⁰ Чернілевський, Д. В., Томчук, М. І., Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є., Захарченко, В. І., Вознюк, О. В. та Сіранчук, Н. З. 2012. *Методологія наукової діяльності: навчальний посібник*, вид. 3-є, перероблене. В: Д. В. Чернілевського, ред. Вінниця: Вид-во АМСКП.

¹⁷¹ Салига, Н. М. 2016. *Системний підхід у вищій школі: навчально-методичний посібник до курсу*. Івано-Франківськ, С. 67.

¹⁷² Блауберг, И. В. и Юдин, Э. Г. 1973. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Издательство «Наука», С. 60.

Оскільки будь-яка педагогічна система містить такі елементи, як цілі виховання й навчання, об'єкт, предмет, засоби і результат¹⁷³, відповідно до проблеми нашого дослідження, загальною метою визначаємо формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. Об'єктом виступають студенти магістратури. Суб'єктом – студенти, які займаються своєю педагогічною підготовкою та викладачі, які формують у студентів професійно-педагогічну компетентність. Предметом є діяльність, у результаті якої відбувається формування професійно-педагогічної компетентності. Засобами виступають чинники, які сприяють формуванню зазначеної компетентності у магістрантів. Результатом є сформованість професійно-педагогічної компетентності магістрантів як майбутніх викладачів аграрних закладів вищої освіти.

Підсумовуючи практичне використання аспектів системного підходу¹⁷⁴, пропонуємо їх наступне відображення стосовно процесу формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей закладу вищої освіти:

- Системно-елементний аспект. Включає виявлення елементів освітнього процесу, що формують професійно-педагогічну компетентність майбутнього викладача аграрного закладу вищої освіти, зокрема, цілі формування, зміст, організацію процесу формування зазначеної компетентності в умовах аграрного закладу вищої освіти.
- Системно-структурний аспект. Розглядає внутрішні зв'язки і залежності між цілями, змістом та організацією процесу формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності. Особливістю цього аспекту є міждисциплінарний характер педагогічної підготовки викладача

¹⁷³ Кузьмина, Н. В. 1972. *Педагог как организатор педагогического воздействия. Основы вузовской педагогики*. Л.: Изд. ЛГУ.

¹⁷⁴ Шабанова, Ю. О. 2014. *Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури*. Д.: НГУ. С.33-34.

аграрної спеціальності, що інтегрує вивчення педагогічних дисциплін, фахових предметів, виробничу та педагогічну практику, науково-дослідницьку роботу студентів аграрної магістратури.

- Системно-функціональний аспект. Виявляє функції сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. Наслідком сформованості професійно-педагогічної компетентності магістранта є сформованість професійно-педагогічної компетентності викладача аграрного закладу вищої освіти.
- Системно-ресурсний аспект. Полягає у виявленні ресурсів (форм, методів, засобів), необхідних для формування професійно-педагогічної компетентності магістранта.
- Системно-комунікаційний аспект. Виявляє зовнішні зв'язки формування професійно-педагогічної компетентності з іншими системами. Сформованість професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрного закладу, а в майбутньому викладача аграрної дисципліни є необхідною для якісної підготовки фахівця аграрної галузі.
- Системно-історичний аспект. Дозволяє з'ясувати умови в часі, що вплинули на необхідність формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрного закладу вищої освіти, пройдені етапи становлення системи формування, сучасний стан, перспективи розвитку.

Результатом застосування системного підходу є створення ефективної моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності, яка відображена у наступному розділі нашого дисертаційного дослідження.

Виокремлюючи *синергетичний підхід* при формуванні професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрного фаху, звертаємось до

визначення поняття «синергетика». Синергетика – сукупний колективний ефект взаємодії великої кількості підсистем, що призводить до утворення стійких структур та самоорганізації у складних системах¹⁷⁵. Синергетичний підхід у процесі формування педагогічної компетентності магістрантів передбачає дослідження процесів переходу складних систем із неупорядкованого стану в упорядкований і розкриває такі зв'язки між елементами цієї системи, за якими їх сумарна дія в рамках системи перевищує за своїм ефектом просту суму функцій дії елементів, взятих окремо¹⁷⁶. Таким чином, застосування синергетичного підходу при формуванні професійно-педагогічної компетентності магістрантів дозволяє посилити ефект комплексного навчання в магістратурі аграрного закладу.

На засадах синергетичного підходу можна оптимізувати й вирішення головного завдання сучасної освіти – формування особистості, що характеризується поєднанням індивідуальних потреб із загальними суспільними інтересами¹⁷⁷. Відповідно, використовуючи синергетичний підхід при формуванні професійно-педагогічної компетентності магістрантів, можемо забезпечити розвиток особистості майбутнього викладача, що сприятиме задоволенню запиту суспільства у висококваліфікованому викладачеві аграрного фаху закладу вищої освіти.

Синергетичний підхід при формуванні професійно-педагогічної компетентності магістранта передбачає, що поданий процес є відкритою системою, яка сама розвивається; «переходить від управління до самоврядування»¹⁷⁸.

Синергетика зазначає, що складна «відкрита» система, яка перебуває під впливом зовнішніх діянь матеріального, енергетичного чи

¹⁷⁵Хакен, Г. 1980. *Синергетика*. Москва: Мир, С. 9.

¹⁷⁶Кузьмінський, А. І. 2005. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. Київ: Знання, С. 77.

¹⁷⁷Марцева, Л. А., 2015. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю*. Доктор наук. Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти, С.61.

¹⁷⁸Марцева, Л. А., 2015. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю*. Доктор наук. Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти, С. 62.

інформаційного характеру, постійно розвивається, набуваючи нових форм і якостей, прагнучи до усталених станів рівноваги. Студент являє собою таку «відкриту систему», що перебуває в полі інтенсивного впливу величезної кількості різноманітних чинників об'єктивного і суб'єктивного характеру. При цьому певна частина чинників активно сприяє особистісному становленню, професійному і загальнокультурному розвитку студента. Інша їх частина здатна здійснювати негативний вплив на студента, гальмуючи процеси досягнення визначених цілей освіти¹⁷⁹. Щоб уникнути негативного впливу при формуванні професійно-педагогічної компетентності магістранта-аграрія є надзвичайно важливим певне оновлення змісту навчання, використання методів, форм навчання, які характеризуються креативністю, відкритістю, «що спираються на самостійну пізнавальну активність студента магістратури та є спрямованими на самостійне встановлення і вирішення проблем студентами»¹⁸⁰. Самостійне вирішення проблеми відкриває ширші можливості творчого застосування накопичених знань, що дозволить підготувати професійно мобільного, здатного до адаптації змінам зовнішнього оточення викладача, який має здатність до цілеспрямованого пошуку та прийняття рішень¹⁸¹.

Комплексний підхід до процесу навчання є наслідком застосування закону діалектики, відповідно до якого кожне явище слід розглядати у всіх зв'язках та опосередкуваннях, брати кожне у єдності спільного, індивідуального й одиничного¹⁸²; орієнтує педагогічний процес на продуктивний розвиток людини, підвищення можливостей формування

¹⁷⁹ Кавалеров, В. А., 2012. *Синергетика як парадигма філософії освіти: методологічний аналіз* [online]. Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=VKhITK_2012_995_46_21> [Дата звернення 18 січня 2018].

¹⁸⁰ Писарук, М. Е., 2008. Возможности реализации синергетического подхода в образовательном процессе высшей школы. В: *Наука. Образование. Технологии: материалы международной научно-практической конференции*. Барановичи, Республика Беларусь, 21-22 марта 2008 г. Барановичи: РИО БарГУ, С. 68.

¹⁸¹ Писарук, М. Е., 2008. Возможности реализации синергетического подхода в образовательном процессе высшей школы. В: *Наука. Образование. Технологии: материалы международной научно-практической конференции*. Барановичи, Республика Беларусь, 21-22 марта 2008 г. Барановичи: РИО БарГУ, С. 68.

¹⁸² Слєпкань, З. І. 2005. *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник*. Київ: Вища школа, С. 27.

особистості, її адаптації в сучасному динамічному суспільстві, надає можливість сприймати людину як цілісну й унікальну особистість, дозволяє закласти початкові основи стратегії досягнення вершин індивідуального розвитку особистості в інтелектуально-пізнавальній, емоційній, мотиваційно-потребнісній сферах¹⁸³.

Погоджуючись з думкою І. П. Стаднійчук¹⁸⁴, вважаємо за потрібне виокремити наступні вимоги комплексного підходу до формування професійно-педагогічної компетентності в умовах вищого аграрного закладу, зокрема:

- органічна єдність зовнішнього педагогічного впливу та самовдосконалення особистості;
- врахування освітнього середовища, рівня розвитку й умови життя колективу, норми взаємин, індивідуальні і особистісні особливості студента та ін.;
- комплексний характер завдань освітнього процесу.

Аксіологічний підхід у вітчизняній системі освіти передбачає насамперед свідоме сприйняття та засвоєння всіма учасниками освітнього процесу комплексу відповідних знань, формування позитивних ставлень до морально-етичних феноменів і вияв результатів цієї роботи у їхніх моральних якостях та поведінці, а також набуття молоддю ціннісних орієнтирів та ключових життєвих компетентностей¹⁸⁵. Досить часто цінність, обрана людиною, є мотиваційним чинником її діяльності. Цінності – це афектні або когнітивні символи, що формалізують поняття і уявлення про бажане, які, у

¹⁸³ Галімов, Ю. А., 2011. *Комплексний підхід до забезпечення якості підготовки фахівців*. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. [online]. Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadps_2011_4_12> [Дата звернення 18 січня 2018].

¹⁸⁴ Стаднійчук, І. П., 2017. *Формування технічної компетентності техніків-механіків у процесі професійної підготовки в аграрних коледжах*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені І. Франка., С.45.

¹⁸⁵ Нікора, А. О. 2012. *Методична підготовка майбутнього вчителя історії до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етики*: [монографія]. Миколаїв: Іліон. С. 6.

свою чергу, впливають на форми, засоби і цілі дії¹⁸⁶; цінність – це те, що не існує, але володіє великою силою, за допомогою якої людина створює новий світ культури¹⁸⁷.

Цінність пронизує всі площини людської психіки – від потреб до ідеалів, містить реальний компонент поведінки. Цінності є своєрідним орієнтиром руху особистості та соціуму; у своїй поведінці, прийнятті рішень та судженнях людина керується тими чи іншими цінностями, найважливіші з яких (для індивіда) визначають його «систему координат» – систему ціннісних орієнтацій¹⁸⁸.

Таким чином, застосування аксіологічного підходу при формуванні професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей повинно розвинути систему соціальних, особистісних, професійних цінностей майбутнього педагога.

На думку С. В. Вітвицької, педагогічна праця – один із найскладніших видів діяльності, і її ефективність залежить не тільки від оперування широкими, фундаментальними й різнобічними знаннями та вміннями, а й зумовлює необхідність наявності професійно значимих цінностей та психологічних якостей та властивостей¹⁸⁹.

Аксіологічний підхід дозволяє спрямувати підготовку на формування у студентів ціннісного ставлення до професійної діяльності; переносить акцент з викладання конкретної системи знань на озброєння молодих людей певними ціннісними орієнтирами, котрі мають забезпечувати загальну

¹⁸⁶Kluckhohn, C. 1962. Value and Value-Orientaton in the Theory of Action. *Toward a General Theory of Action!* In: T. Parsons and E. Shils ed. New York: Harper, p. 388-433

¹⁸⁷Lotze, H. 1856-1864. *Mikrokosmos. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Versuch einer Antropologie.* Leipzig.

¹⁸⁸ Нікора, А. О., 2015. Теорія аксіологічного підходу в освіті та практика його реалізації в процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, № (48), с. 221-226.

¹⁸⁹Вітвицька, С. С., 2015. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*, № 10, с. 63-67.

соціальну значущість спрямованості їхньої активності в усіх сферах життєдіяльності^{190 191}.

Таким чином, у нашому дослідженні застосування аксіологічного підходу дозволить сформувати ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, визнання соціального пріоритету викладацької діяльності у студента аграрної магістратури.

Беручи до уваги погляди Т. Г. Калюжної¹⁹², вважаємо, що для формування системи цінностей майбутнього викладача аграрних дисциплін необхідно створити виховуюче середовище в умовах магістратури аграрного закладу, що безпосередньо впливатиме на формування особистості професіонала – майбутнього викладача аграрних дисциплін. З цією метою вважаємо необхідним застосування форм, методів навчання і виховання, що сприятимуть розвитку ціннісного ставлення магістрантів до педагогічної діяльності, стимулюють рефлексію студентів.

Компетентнісний підхід. Погоджуючись з думкою сучасних науковців, що знання, на які традиційно була зорієнтована освіта, в наш час вже не вважаються головним критерієм, а цінуються вміння самостійно добути ці знання та компетентно їх використовувати¹⁹³, вважаємо, що компетентнісний підхід – це не просто просування в проектуванні стандартів від знань до компетенцій, але використання компетенцій як своєрідного «будівельного матеріалу» сильних суб'єктивно-особистісних потенціалів особистості. Із цим підходом пов'язується посилення духовно-етичних функцій вищої освіти. Освіта стає способом научіння людини справлятися із численними непередбаченими проблемами¹⁹⁴.

¹⁹⁰ Демінська, Л. О., 2010. Аксіологічний підхід у педагогічному процесі. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, № 4, с.101-104.

¹⁹¹ Хомич, Л. О. ред., 2010. *Аксіологічний підхід - основа формування цілісної особистості майбутнього педагога*: [монографія]. Київ-Ніжин: Видавець ПП М. М Лисенко, С. 22.

¹⁹² Калюжна, Т. Г. 2012. *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти*: [монографія]. В: О. В. Уваркіної, ред. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, С. 53-55.

¹⁹³ Стаднічук, І. П., 2017. *Формування технічної компетентності техніків-механіків у процесі професійної підготовки в аграрних коледжах*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені І. Франка, С.29.

¹⁹⁴ Лісова, С. В. 2011. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: [монографія]. В: О. А. Дубасенюк, ред. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с.34-53.

Порівнюючи знаннявий та компетентнісний підхід в освіті, можна зробити наступні висновки¹⁹⁵ :

- мета знаннєвого підходу – формування всебічно розвиненої гармонійної особистості; мета компетентнісного – формування діяльної компетентної особистості;
- методична реалізація знаннєвого підходу відбувається завдяки педагогу, який навчає, передає знання, з боку студента переважає відтворення знань, застосування за зразком; методична реалізація компетентнісного підходу відбувається через самостійну пошукову діяльність студентів, проектування навчальних та життєвих ситуацій;
- основні результати навчання при знаннєвому підході – цінності, знання, вміння, навички; при компетентнісному підході – суб'єктність учіння, цінності, знання, вміння, навички, способи самостійної діяльності, особисте ставлення.

Компетентнісний підхід в системі вищої освіти зумовлює перегляд змісту навчання відповідно до вимог суспільства, європейських стандартів¹⁹⁶.

Утвердження компетентнісного підходу, парадигмальне вдосконалення в освітній науці, уже сьогодні проявляється в посиленні її здатності:

- теоретично та емпірично описувати, пояснювати та передбачати результати освіти;
- науково-методологічно забезпечувати вимірювану якість освіти;
- створювати науково обґрунтовані засади для розроблення методів і технологій ідентифікації, стандартизації, досягнення, оцінювання результатів освіти¹⁹⁷.

¹⁹⁵ Савченко, О. Я., 2014. Упровадження компетентнісного підходу в початковій освіті: здобутки і нерозв'язані проблеми. В: *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару. Київ, Україна, 3 квітня 2014 р. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, с. 41-51.

¹⁹⁶ Гуревич, Р. та Кадемія М. 2009. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього педагога. В: *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький, с. 79-81.

Привертає увагу думка І. В. Родигіної, яка обґрунтувала компетентнісний підхід в освіті з точки зору філософських концепцій. «Освіта, метою якої є самореалізація учнів (екзистенціалізм), формування загальнолюдських цінностей (релігійна філософія), оволодіння методами пізнання (позитивізм), адаптація до нових вимог життя (біхевіоризм); освіта через набуття індивідуального досвіду (прагматизм) та забезпечення єдності діяльності і розвитку (діалектичний матеріалізм), втілює в собі основні риси компетентнісного підходу. При цьому системоутворювальним ядром комплексу філософського базису компетентнісного підходу виступає особистість як педагогічна категорія»¹⁹⁸.

Ідеї компетентнісного підходу, відповідно до мети нашого дослідження, передбачають створення моделі та методики її реалізації з застосуванням методів, форм, умов, що сприятимуть формуванню здатності використовувати знання, вміння та навички для педагогічної діяльності майбутніми викладачами аграрних закладів вищої освіти, а також сприятимуть розвитку особистісних характеристик, необхідних для майбутньої викладацької діяльності.

Особистісно орієнтований підхід. На початку ХХІ ст. на передній план у системі освіти вийшло завдання розвитку саме особистісних якостей суб'єктів освітнього процесу – студентів і викладачів вищої школи. Треба усвідомити, що особистісно орієнтована освіта – це не формування особистості з наперед визначеними властивостями, а забезпечення

¹⁹⁷ Луговий, В. І., Слюсаренко, О. М. та Таланова, Ж. В. 2014. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. В: В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. І. Ляшенко, ред. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методологічного. семінару*. Київ, Україна, 3 квітня 2014. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, с. 5-19.

¹⁹⁸ Родигіна, І. В., 2014. Компетентнісний підхід в освіті: філософський базис. В: В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. І. Ляшенко, ред. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методологічного. семінару*. Київ, Україна, 3 квітня 2014. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України. С. 78-86.

сприятливих умов для повноцінного виявлення і розвитку особистісних функцій студента^{199 200 201}.

Особистісний підхід полягає у сприянні розвитку та розкриттю особистісних можливостей того, хто навчається, його саморозвитку та самореалізації.

Порівнюючи традиційний підхід з особистісно орієнтованим²⁰², можемо простежити наступні тенденції:

- сутність освіти при традиційному підході полягає в передачі соціального досвіду через уміння, знання, навички; при особистісно орієнтованому – через розвиток готовності до самоосвіти та набуття власного досвіду.
- показником досягнення мети при традиційному підході є іспит, підсумкові оцінки; при особистісно орієнтованому підході – здатність застосувати набуті знання, уміння, навички в практичній діяльності;
- традиційному підходу характерне орієнтування на середнього студента з перевагою на сильного студента; при особистісно орієнтованому – головним є орієнтування на особистість.

Оскільки наше дослідження стосується формування професійно-педагогічної компетентності фахівців, які, в першу чергу, зорієнтовані на аграрні науки, а термін навчання в магістратурі є недостатнім, щоб повністю підготувати студентів до викладацької діяльності, застосування особистісно-орієнтованого підходу сприятиме готовності магістрантів до самоосвіти у сфері педагогічних знань, вмінь, навичок. Особистісно орієнтований підхід передбачає застосування форм, методів, засобів навчання, які є адаптованими

¹⁹⁹ Євсюков, О. Ф., 2016. Особливості формування професійно-педагогічного світогляду в майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів. *Нові технології навчання: науково-методичний збірник. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*, № 89, Частина 1, с.128-132.

²⁰⁰ Левківський, К. М., Івлева, Л. М 2016. Особистісно-орієнтований підхід освітнього процесу – пріоритетна модель сучасної парадигми вищої освіти. *Нові технології навчання: науково-методичний збірник. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*, № 89, Частина 1, с. 8-11.

²⁰¹ Слєпкань, З. І. 2005. *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі*: навчальний посібник. Київ: Вища школа, С. 33-34.

²⁰² Коробченко, А. А. 2005. Проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*, № 4, с. 5-13.

до вікових особливостей студентства, особливостей сприйняття та мислення студентів-аграріїв, оскільки їх професія належить до типу роботи «людина-природа» або «людина-техніка».

Особистісна орієнтація під час проведення практичних занять передбачає індивідуальний підхід до студентів із метою розкриття їх внутрішньої сили і можливостей, досягнення максимального всебічного розвитку кожного. Процес засвоєння знань і умінь студентами відбувається лише завдяки їх власній діяльності, яка завжди індивідуальна за будь-яких методів і форм її організації. Інтелектуальна активність студентів є проявом навчальної мотивації, зацікавленості студентів навчально-виховним процесом. Організація групової роботи під час проведення практичних занять підвищує активність студентів, вони просто не можуть вже бути пасивними спостерігачами на занятті, формується вміння співпраці, мотиви навчання, розвиваються комунікативні здібності, що є особливо важливим для студентів аграрних спеціальностей²⁰³.

Особистісно орієнтоване навчання базується на таких принципах як: індивідуальність кожного студента, визнання відсутності нездібних студентів, урахування нерівності розумових здібностей студентів, індивідуалізація навчально-виховного процесу, отримання задоволення від навчання, розуміння оцінки знань студентів як інструмента виховання, взаємозалежність колективу, як сукупності особистостей, і власне особистості у навчанні, принцип людяності, чуйності і тактовності по відношенню до студентів²⁰⁴. Беручи до уваги погляди О. В. Горбатюк²⁰⁵, реалізацію особистісно орієнтованого підходу при формуванні професійно-

²⁰³Клімашевський, Л. М. та Лучанінова, О. П., 2010. *Особистісно орієнтований підхід у процесі формування мотивації навчальної діяльності студентів технічного ВНЗ* [online]. Режим доступу: <http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_56/63.pdf> [Дата звернення 18 січня 2018].

²⁰⁴Сердюк, О. П. 2003. Особистісно орієнтоване навчання. Вища школа. Концептуальна модель. *Освіта*, № 14-15, С. 7.

²⁰⁵Горбатюк, О. В., 2014. Особистісно орієнтований підхід до навчання в ВНЗ у сучасних умовах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*, № 20, с. 252-253.

педагогічної компетентності магістрантів аграрного фаху вбачаємо у необхідності:

- визначити життєвий досвід кожного студента магістратури, пізнавальні здібності, інтереси, якісні характеристики, які спочатку потрібно розкрити, а потім узгодити зі змістом формування педагогічної освіти та розвинути в навчальному процесі;
- формувати позитивну мотивацію студентів-аграріїв до педагогічної діяльності, потребу в самопізнанні, самореалізації та самовдосконаленні їх в межах майбутньої педагогічної діяльності;
- озброїти студентів механізмами адаптації, саморегуляції, самовиховання, необхідними для становлення сучасного педагога.

Діяльнісний підхід. Діяльність людини – це особлива важлива форма активності, у результаті реалізації якої здійснюються перетворення матеріалу, включеного в діяльність (зовнішні предмети, внутрішня реальність людини), перетворення самої діяльності та перетворення того, хто діє, тобто суб'єкта діяльності²⁰⁶. Діяльність є основою діяльнісного підходу в освіті.

Діяльнісний підхід сприяє засвоєнню способів дій, формуванню вмінь і навичок виконання різних видів діяльності, дозволяє активізувати студентів у навчальному процесі, створити умови для свідомого засвоєння знань; передбачає відбір змісту навчальних предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної (виробничої) діяльності, відбір освітнього наповнення яких має відповідати критерію повноти і системності видів діяльності, необхідних для кваліфікаційної компетентності^{207 208 209 210}.

²⁰⁶Мартинюк, Т. С., 2016. *Методика реалізації діяльнісного підходу у процесі навчання географії України учнів 8-9 класів*. Кандидат наук. Інститут педагогіки НАПН України, С.24.

²⁰⁷ Гуманкова, О. С., 2012. *Підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до здійснення диференційованого підходу у навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів*. Кандидат наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.

²⁰⁸ Калінін, В. О. 2007. *Педагогічна технологія «діалог культур» як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: [монографія]*. В: О. А. Дубасенюк, ред., Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

²⁰⁹ Курлянд, З. Н., Осипова, Т. Ю., Гурін, Р. С., Бартенєва, І. О. та Богданова І. М. *Теорія і методика професійної освіти: [навч. посіб.]*. В: З. Н. Курлянд, ред. Київ: Знання.

Діяльнісний підхід передбачає орієнтацію на розвиток творчого потенціалу особистості, дозволяє враховувати індивідуальні та вікові особливості кожного студента через посередництво діяльності, яка сприяє самореалізації та особистісному зросту. У діяльності студент набуває досвіду, який задіює внутрішні структури особистості, а відтак, надає професійній діяльності особистісного змісту²¹¹.

На практиці сутність підходу полягає у персоналізації педагогічної взаємодії, яка передбачає відмову від рольових масок, адекватне включення особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних до них дій і вчинків) майбутніх фахівців²¹².

Беручи до уваги думку, що «в умовах вищого навчального закладу якості, необхідні студентам для їхньої майбутньої професійної діяльності, найбільш успішно формуються тоді, коли весь зміст навчально-виховного процесу максимально наближений до умов практичної професійної діяльності майбутніх фахівців²¹³», вважаємо за потрібне при формуванні професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей створювати умови максимально наближені до викладацької діяльності з використанням методів та форм роботи, що допоможуть адаптації до такого виду діяльності.

Отже, аналіз наукових підходів до формування професійно-педагогічної компетентності магістра аграрної спеціальності показав, що результатом застосування системного підходу є створення ефективної моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістранта;

²¹⁰ Талызина, Н. Ф. 1975. *Управление процессом усвоения знаний*. Москва: Издательство Московского университета.

²¹¹ Міхєєнко, О. І., 2016. *Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій*. Доктор наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, С. 69.

²¹² Пасічник, О., 2017. *Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ* [online]. Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/images/conf-2017-04/s6/6-%D0%9F%D0%B0%D1%81%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf> [Дата звернення 18 січня 2018].

²¹³ Міхєєнко, О. І., 2016. *Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій*. Доктор наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, С. 70.

використання синергетичного підходу сприяє активізації пізнавальної діяльності студента, особистісному становленню, професійному і загальнокультурному розвитку майбутнього викладача аграрних дисциплін; комплексний підхід робить можливим розвиток особистісних характеристик випускника аграрної магістратури, які є необхідними для викладацької діяльності; аксіологічний підхід дозволяє спрямувати підготовку на формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, створити систему ціннісних орієнтирів у майбутнього педагога; компетентнісний підхід забезпечує формування здатності майбутнього викладача-аграрія мобілізувати отримані в університеті знання, уміння та навички під час викладацької роботи; особистісно орієнтований підхід сприяє розвитку та розкриттю особистісних можливостей майбутнього педагога; діяльнісний підхід дозволяє активізувати студентів у процесі набуття педагогічних знань, умінь, навичок, забезпечує формування мотивації до педагогічної праці у студента-аграрія.

Висновки до першого розділу

У розділі розглянуто теоретичні основи формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей; проаналізовано базові поняття дослідження; висвітлено вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки викладачів для аграрних закладів вищої освіти; визначено основні наукові підходи до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрного фаху.

На основі аналізу наукової літератури уточнено сутність базових понять дослідження. «Компетентність» у межах дослідження розглядається як здатність мобілізувати, застосувати, інтегрувати знання, уміння, навички, особистісні якості, а також здатність обирати засоби і способи дій, адекватні до конкретних обставин місця і часу для досягнення специфічної мети (задоволення особистісних чи соціальних потреб). «Професійна компетентність» тлумачиться як характеристика, що інтегрує професійні знання, уміння, навички, досвід, якості та забезпечує здатність фахівця

виконувати професійні функції, визначені стандартом та нормативними документами. Окреслено значущість *«професійно-педагогічної компетентності»* як інтегративної характеристики, зумовленої сукупністю знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечує здатність педагога виконувати професійно-педагогічні функції, регламентовані освітнім стандартом та освітніми нормативними документами. Поняття «магістрант» застосовано для позначення особи, яка навчається в магістратурі і готується захищати наукову роботу, щоб отримати освітній ступінь магістра. На підставі нормативних документів аграрними – визначено наступні спеціальності: «Агрономія», «Захист і карантин рослин», «Садівництво та виноградарство», «Лісове господарство», «Садово-паркове господарство», «Агроінженерія». З урахуванням проведеного аналізу сутності вищезазначених понять встановлено, що *«формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей»* є педагогічно керованим процесом, метою якого є набуття студентами відповідної компетентності в умовах аграрного закладу вищої освіти.

Досліджено історичний процес становлення системи підготовки педагогічних кадрів для закладів аграрної освіти в Україні. Виявлено, що у XIX столітті ступінь магістра надавався особі, яка закінчила університет, здобула після однорічного навчання ступінь кандидата та в результаті подальшої дворічної підготовки захистила дисертацію. Поєднання наукового та педагогічного аспектів у підготовці магістранта забезпечувало йому право викладати в аграрних закладах. На початку XX століття було створено агропедагогічні факультети, зорієнтовані саме на викладацьку діяльність випускників. Після 30-х років XX століття аспірантура стала основним шляхом підготовки педагогів для закладів аграрної освіти.

Аналіз функціонування сучасної системи вищої освіти в Україні, зокрема й аграрної, засвідчив її зорієнтованість на провідний світовий досвід. Участь у міжнародних проектах, які розкривають можливості для академічної мобільності, прагнення до уніфікованих стандартів професійної

освіти задля конкурентоспроможності фахівців на міжнародному ринку праці – є ключовими характеристиками діяльності вітчизняних та зарубіжних закладів вищої освіти сьогодні. Виявлено, що на законодавчому рівні України педагогічний напрям підготовки магістрів аграрних спеціальностей визначений як один із можливих і доцільних. Навчальними планами магістратур аграрних закладів, як правило, передбачено вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та, в окремих випадках, проходження педагогічної практики. Проте, проведений аналіз планів засвідчив, що не існує єдиної системи підготовки магістрантів до викладацької діяльності: заклади вищої аграрної освіти пропонують різні дисципліни психолого-педагогічного циклу для вивчення студентам; немає єдиних вимог до кількості годин, відведених на вивчення цих дисциплін. З'ясовано, що магістерські програми за кордоном мають чіткий розподіл на типи. В окремих країнах застосовується термін «непослідовна» магістратура, що передбачає отримання ступеня магістра в галузі, відмінної від отриманої за програмою бакалаврата; можливою є також підготовка у магістратурі із двох неспоріднених галузей. Встановлено, що для здійснення викладацької діяльності випускнику аграрної магістратури за кордоном необхідно закінчити педагогічну магістратуру або мати ступінь доктора філософії, можливою альтернативою є навчання на додаткових педагогічних курсах.

Визначено систему наукових підходів до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності, яка включає загальнонаукові (системний, синергетичний, комплексний, аксіологічний) та конкретнонаукові (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний) підходи.

Матеріали розділу I подано в публікаціях автора [33], [37], [38], [43].

РОЗДІЛ II

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2. 1. Структура і зміст професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей

Беручи за основу те, що випускник аграрної магістратури має право на викладацьку діяльність, вважаємо, що структура та зміст професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності корелює зі структурою та змістом професійно-педагогічної компетентності викладача аграрного закладу вищої освіти.

Проблема дослідження професійно-педагогічної компетентності викладача та її компонентів займає провідне місце в педагогічних працях науковців. Проте, аналіз джерел засвідчив, що однозначного висновку щодо компонентів цієї компетентності науковці не мають. Розглянемо детальніше погляди науковців.

Шведські науковці К. Апелґрен (K. Apelgren) та Б. Гієрц (B. Gierztz) вважають, що професійно-педагогічна компетентність має включати такі компоненти:

1. Позиція викладача щодо особистої ролі в навчальному процесі, його відповідальність за навчальний процес. Ця позиція передбачає наявність у викладача педагогічних знань, а також умінь їх застосувати на практиці. Тобто, здатність педагога обрати зміст, навчальні методи, методи перевірки і оцінювання, щоб забезпечити найкращий результат засвоєння навчального матеріалу студентами.

2. Знання викладача (фахові знання, знання особливостей студентів групи, знання загальної методики викладання та знання методики викладання конкретної фахової дисципліни, знання мети вивчення дисципліни).

3. Здатність застосувати наявні знання, зокрема, здатність до планування і організації діяльності, здатність структурувати і представляти

матеріал, здатність адаптувати процес навчання до певної групи студентів і ситуації.

4. Наполегливість в роботі (здатність і прагнення постійно й ефективно працювати).
5. Постійний саморозвиток та самоосвіта викладача.
6. Здатність інтегрувати і застосовувати всі вищезазначені компоненти²¹⁴.

Канадські вчені Х. Мурей (H. Murray), Е. Гіллес (E. Gillese), М. Леннон (M. Lennon), П. Мерсер (P. Mercer), М. Робінсон (M. Robinson) виокремлюють у структурі педагогічної компетентності знання предмета, педагогічні знання та вміння (в останню групу вони включають комунікативність, вибір ефективних методів викладу матеріала, забезпечення можливості для практики і зворотного зв'язку, вміння працювати з різними студентами)²¹⁵.

Спираючись на думку Н. В. Гузій²¹⁶, яка, підкреслюючи, що представники педагогічної професії створюють, проектують, організовують спеціальні умови для формування особистості людини шляхом освіти і виховання, розглядає термін «педагог» як узагальнюючий для позначення осіб, що займаються різними видами педагогічної діяльності (вчитель, викладач, науковець тощо), вважаємо доречним у нашій роботі посилатися на думки науковців, які розглядали професійно-педагогічну компетентність педагога, й зокрема вчителя.

Так, базові стандарти компетентності педагога, визначені Американським Національним Комітетом Професійних Педагогічних

²¹⁴Uppsala University, 2010. *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*: Division for Development of Teaching and Learning, P. 30-31.

²¹⁵ Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P. and Robinson, M. 1996. *Ethical Principles in University Teaching*. Society for Teaching and Learning in Higher Education.

²¹⁶ Гузій, Н. В. 2015. Педагогічний професіоналізм як наукова категорія. В: *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи*: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. с.109-156., С. 118-119.

Стандартів²¹⁷, можна схематично продемонструвати за допомогою рисунку 2. 1.

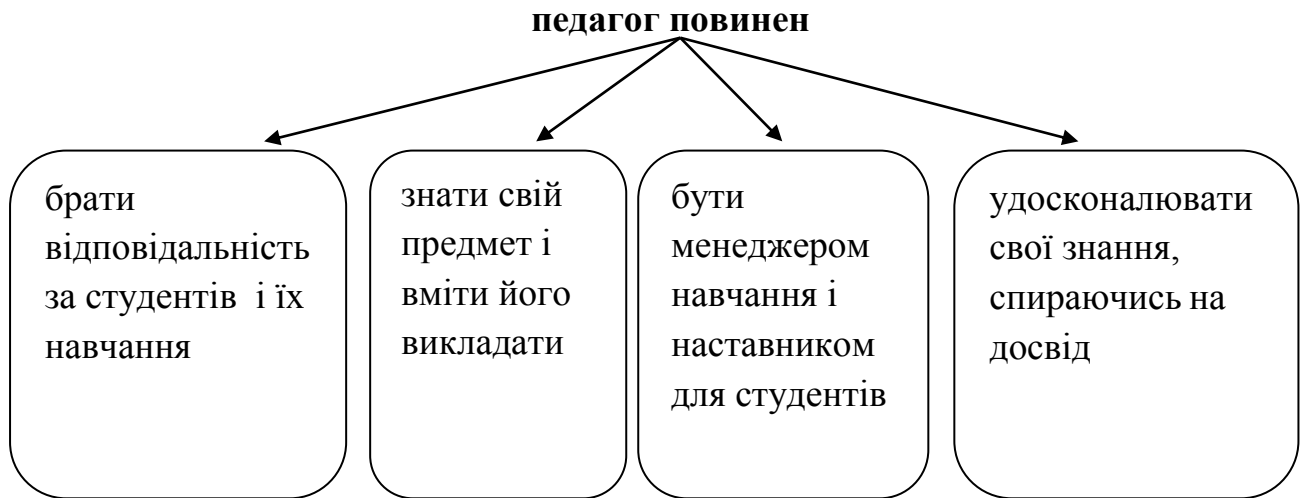


Рис. 2. 1. Базові стандарти компетентності педагога, визначені Американським Національним Комітетом Професійних Педагогічних Стандартів

Заслуговують на увагу дослідження польських науковців, зокрема Р. Квасніци, який поділяє компетентність сучасного педагога на два комплекси²¹⁸. Ці комплекси можна проілюструвати за допомогою таблиці 2. 1.

Таблиця 2. 1.

Компетентність сучасного педагога за Р. Квасніцею

| Аксіологічні компетентності – комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь | Праксеологічні компетентності – комплекс технічно-аналітичних вмінь, навичок |
|--|---|
| 1. Інтерпретаційні компетентності (усвідомлене ставлення до оточення, предметів, людей, себе). | 1. Постуляційні компетентності (розвиваються від уміння сприйняти поставлені кимось цілі до здатності автономно цілі обирати і формулювати на основі врахування професійних завдань). |

²¹⁷Crowl, T. K., Kaminsky, S. and Podell, D.M. 1997. *Educational Psychology. Windows on Teaching*. Brown & Bench mark publishers.

²¹⁸Василіук, А., 1998. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителів. *Шлях освіти*, № 4, с. 20-23.

| | |
|---|--|
| 2. Моральні компетентності (здатність до рефлексії та автономних пошуків відповіді щодо моральних основ вчинків). | 2. Методичні компетентності (сукупність специфічних знань, діяльнісних навичок, які дають уміння реалізувати план руху до цілі, вони вдосконалюються з віком і досвідом аж до вільного створення власних алгоритмів і методів діяльності). |
| 3. Комунікаційні компетентності (не лише риторика, але й толерантне сприймання іншої особи як особистості). | 3. Реалізаційні компетентності (володіння вміннями і навичками створювати умови для реалізації планів). |

О. І. Гура зазначає, що основними структурними компонентами професійної компетентності педагога є знання, уміння і навички. А всі інші компоненти є суб'єктивними характеристиками, що вказують на ставлення педагога до діяльності та його індивідуальний стиль²¹⁹.

О. Г. Мороз, О. С. Падалка, працюючи з означеною структурою, наголошують на соціальній ролі викладача, виокремлюючи: загальногромадянські риси; властивості, що визначають специфіку педагогічної професії; спеціальні знання, уміння і навички з предмета (спеціальності)²²⁰.

У структурі професійної компетентності педагога В. В. Радул поряд з базовими знаннями й вміннями ставить ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, стиль взаємовідносин із людьми, його педагогічну культуру, здатність до розвитку власного творчого потенціалу²²¹. Ми погоджуємося з науковцем, що мотиви педагогічної діяльності відіграють

²¹⁹Гура, О. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності*: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури.

²²⁰Мороз, О. Г., Падалка, О. С. та Юрченко, В. І. 2003. *Педагогіка і психологія вищої школи*: навчальний посібник. В: О. Г. Мороз, ред. Київ: НПУ. С. 32.

²²¹Радул, В. В. 1997. *Соціальна зрілість молодого вчителя*: [монографія]. Київ: Вища школа.

важливу роль у формуванні особистості педагога, а «розвиток мотиваційної сфери педагога є справою суспільної значущості»²²².

Вчені В. В. Краєвський, А. В. Хуторський розглядають три складові у структурі професійної компетентності вчителя: когнітивна (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань); операційно-технологічна (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання даного предмета); особистісна (етичні і соціальні позиції і установки, риси особистості спеціаліста)²²³.

Типологічна характеристика поняття «професійна компетентність» за А. К. Марковою²²⁴ включає чотири компоненти: спеціальну компетентність (володіння власне професійною діяльністю, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток), соціальну компетентність (здатність до співробітництва, володіння прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці), особистісну компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості), індивідуальну компетентність (володіння прийомами самореалізації розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання). На наш погляд, два останні компоненти є дуже схожими, адже характеризують саме особистість фахівця. Відповідно до поглядів А. К. Маркової, зміст поняття «професійна компетентність педагога» включає суму процесуальних показників роботи педагога (педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, особистість вчителя) та суму результативних показників роботи педагога (навчання та виховання учнів)²²⁵.

²²²Дубасенюк, О. А., 2012. Аналіз мотиваційних чинників професійного становлення вчителя. *Андрагогічний вісник*, № 3, с.31-41.

²²³Краєвський, В. В. и Хуторской, А. В. 2003. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*, № 2, с. 3 – 10.

²²⁴ Маркова, А. К., 1990. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Педагогика*, №8, с.82-88.

²²⁵ Маркова, А. К., 1990. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Педагогика*, №8, с.82-88.

Привернула нашу увагу структура професійно-педагогічної компетентності в дисертаційному дослідженні Л. Г. Карпової, яка наголосила на такому компоненті як саморегуляція, що складається з психологічної компетентності та аутокомпетентності педагога. Іншими двома компонентами, на її думку, є мотиваційний компонент (що складається з загальнокультурної компетентності, особистісно-мотиваційної компетентності, соціальної компетентності) та предметно-практичний компонент (що включає знання – професійні з предмета, психолого-педагогічні, методичні, методологічні; уміння – гностичні, комунікативні, організаційні, діагностичні, проєктивні, конструктивні, управлінські; якості – обов'язкові, важливі, бажані)²²⁶.

Підкреслюючи значення творчості та ціннісних орієнтацій в роботі педагога, В. І. Шахов виокремлює в структурі професійно-педагогічної компетентності діяльнісно-творчий компонент (базові педагогічні уміння, творчі здібності), аксіологічний компонент (забезпечує допомогу студентові у виборі особистісно значущих ціннісних орієнтацій). Також науковець виділяє когнітивний компонент (базові педагогічні знання) та особистісний компонент (забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, формує Я-концепцію особистості майбутнього педагога) професійно-педагогічної компетентності вчителя²²⁷.

О. Г. Ларіонова запропонувала класифікаційну структуру фахових компетентностей вчителя з п'яти груп: інформаційно-методологічні; теоретичні; методичні; соціально-комунікативні; особистісно-валеологічні²²⁸.

²²⁶ Карпова, Л. Г., 2004. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

²²⁷ Шахов, В. І., 2008. *Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів*: автореферат дис. доктора пед. наук. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка.

²²⁸ Ларіонова, О. Г., 2007. *Интеграция личностно-ориентированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (на материале подготовки учителя математики)*. Доктор наук. ГОУ ВПО «Братский государственный университет», С.16.

М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, С. І. Самигін, Л. Д. Столяренко надають значущості таким компонентам як: гностичний (включає світоглядний, загальнокультурний рівні та рівень спеціальних знань); конструктивний (конструктивні або проектувальні здібності); організаторський (організаторські здібності); комунікативний (комунікативні здібності)²²⁹. На важливість управлінської (організаторської, менеджерської) та комунікативної компетенції вказує Т. А. Долгова, інші компетенції, на її думку, у структурі – спеціальна компетенція (знання загальних та основних навчальних дисциплін) та технологічна компетенція (методична)²³⁰.

В. О. Сластьонін, О. О. Бодалев, В. І. Жуков зазначають, що професійна компетентність фахівця включає: знання; вміння; навички; професійну позицію; індивідуально-психологічні особливості людини; акмеологічні варіанти²³¹. Близькими до поглядів цих науковців є компоненти, названі Н. Ф. Радіоною: професійні психологічні і педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні педагогічні позиції; установки викладача, які вимагаються від нього в процесі здійснення посадових функцій; особистісні якості, які спонукають до опанування професійними знаннями та вміннями²³².

Важливими для нашого дослідження є роботи, в яких професійно-педагогічна компетентність представлена через єдність складових компетентностей.

Так, у своїх дослідженнях О. А. Дубасенюк розглядає професійно-педагогічну компетентність як єдність:

- компетентності у сфері теорії і методики виховного процесу;

²²⁹Буланова-Топоркова, М. В., Духавнева, А. В., Столяренко, Л. Д., Столяренко, В. Е. и Дусева, И. П. 1998. *Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие*. В: С. И. Самыгина, ред. Ростов-на-Дону: «Феникс», С.62.

²³⁰Долгова, Л. А., Захарова, Л. П. и Шилова, Л. Н. 2001. Культурная модель профессионального развития учителя. В: *Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: тезисы докладов к конференции*. Москва: АПК и ПРО, с. 207-210.

²³¹Бодалев, А. А., Жуков, В. И., Лаптев, Л. Г. и Сластенин В. А. ред., 2002. *Психология и педагогика: учебное пособие*. Москва: Изд-во Института Психотерапии, С. 334-335.

²³²Козырев, В. А., и Радіонова Н. Ф. ред., 2004. *Компетентностный подход в педагогическом образовании: [коллективная монография]*. Санкт-Петербург: изд-во ргпу им. А. И. Герцена.

- компетентності у сфері фахових предметів;
- соціально-педагогічної компетентності;
- диференціально-психологічної компетентності;
- аутопсихологічної компетентності²³³.

Подібними є погляди С. С. Вітвицької (яка виокремлює психологічну, педагогічну, фахову, методичну, соціальну, життєву компетентності у складі професійно-педагогічної)²³⁴, В. Л. Ортинського (виокремлює спеціально-предметну, психолого-педагогічну, комунікативну, соціокультурну компетентності у складі професійно-педагогічної)²³⁵, Ю. В. Фролова та Д. А. Махотіна (виокремлюють загальнокультурну (світоглядну), методологічну (психолого-педагогічну), предметно-орієнтовану компетентності у складі професійно-педагогічної)²³⁶.

Нам імпонує думка Л. В. Лебедик, яка виводить три основні компоненти у структурі педагогічної компетентності магістра економіки: діяльнісний компонент (включає організаторські, комунікативні, дидактичні, проектувальні вміння); когнітивний компонент (включає знання професійної педагогіки, спеціальні знання з дисципліни); особистісний компонент (включає якості у ставленні до праці, якості, що характеризують стиль поведінки, якості інтелекту і креативність)²³⁷. На наше переконання, ця структура корелює зі структурою професійно-педагогічної компетентності магістра аграрної спеціальності.

Педагогічна компетентність викладача вищої школи, на думку В. М. Кравченка, це синтез знань загальної педагогіки, теорії і методики професійної освіти; здатності до педагогічної творчості й результативної

²³³ Дубасенюк, О. А., 1999. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності. *Педагогіка і психологія*, № 4, с.94-97.

²³⁴ Вітвицька, С. С., 2010. Професіограма як модель магістра освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал, № 8 (10), с.211-224.

²³⁵ Ортинський, В. Л. 2009. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр учбової літератури, С.450.

²³⁶ Фролов, Ю. В., Махотин, Д. А. 2004. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*, № 8, с.34-41.

²³⁷ Лебедик, Л. В., 2009. Компоненти структури педагогічної компетентності магістра економіки. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, № 46, с. 77-82.

освітньої діяльності у закладі вищої освіти, до виконання професійних обов'язків через сформовані знання, вміння, навички, педагогічний досвід діяльності; готовності до безперервного професійного самовдосконалення через усвідомлену необхідність зростання до педагогічної майстерності²³⁸.

Цікавою є думка М. С. Голованя, який у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти виокремлює два компоненти, вони, в свою чергу, об'єднують підгрупу компонентів, а саме: основний компонент (включає когнітивний і діяльнісний) та підтримуючий компонент (включає мотиваційний, емоційно-вольовий та ціннісно-рефлексивний). Сукупність цих компонентів дозволяють викладачу впевнено реалізовувати посадові функції адекватно ситуації²³⁹.

Т. Д. Федірчик, досліджуючи педагогічний професіоналізм молодого викладача вищої школи, об'єднала когнітивний та праксеологічний компоненти структури в один, іншими ж трьома виокремила мотиваційно-цільовий; професійно-ідентичний; рефлексивно-емоційний²⁴⁰.

Цікавим є добір компонентів структури професійної компетентності викладача вищої школи Т. Є. Ісаєвої: адаптаційно-цивілізаційний; соціальний; соціально-організаційний; предметно-методичний; комунікативний; ціннісно-змістовий²⁴¹.

В структурі професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів-дослідників університету Є. А. Садовська визначає аксіологічний, гносеологічний та праксеологічний компоненти²⁴².

²³⁸Кравченко, В. М., 2017. *Теоретичні і практичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Класичний приватний університет, С.169.

²³⁹Головань, М. С., 2014. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: збірник статей*, № 44, с.79-88.

²⁴⁰Федірчик, Т. Д., 2016. *Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи*. Доктор наук. Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, С.113.

²⁴¹Исаева, Т. Е., 2006. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. В: *Преподаватель высшей школы в XXI веке*» труды международной научно-практической интернет-конференции. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет путей сообщения, с. 15 – 21.

²⁴²Садовская, Е. А. 2004. *Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы»*. Оренбург: РИК ГОУ, С.16.

Ураховуючи вищезазначені погляди науковців щодо структури професійно-педагогічної компетентності, робимо висновок, що компоненти структури, визначені різними авторами, не суперечать один одному, а навпаки, уточнюють, деталізують структуру професійної компетентності викладача. Загальний аналіз надав наступні результати:

- Особливе місце в структурі, на думку більшості науковців, посідає мотиваційний компонент, виходячи з того, що мотив є рушійною силою, яка спрямовує особистість на діяльність.
- Кожна запропонована структура містить когнітивний компонент, тобто передбачає наявність у педагога сукупності спеціально-предметних знань (в нашому дослідженні – це знання аграрної спеціальності), психолого-педагогічних знань, методичних знань.
- Більшість науковців вказують на обов'язковість операційно-технологічного компоненту у складі професійно-педагогічної компетентності викладача, що передбачає наявність певних умінь і навичок. Як ми знаємо, педагогічні вміння – це сукупність практичних дій на основі усвідомлення мети, принципів, умов, засобів, форм і методів організації педагогічної роботи, це засвоєний спосіб виконання дій, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. А навички – це дії, сформовані шляхом багаторазового повторення, що характеризуються високим ступенем засвоєння²⁴³.
- У структурі професійно-педагогічної компетентності науковці виокремлюють особистісний компонент. На наше переконання, цей компонент повинен включати індивідуально-психологічну складову, яку, у свою чергу, умовно можна поділити на «якості педагога, що характеризують стиль поведінки та діяльності та якості інтелекту і креативності педагога»²⁴⁴ та аутопсихологічну складову, оскільки вона

²⁴³Коджаспирова, Г. М. и Коджаспиров, А. Ю. 2005. *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «МарТ».

²⁴⁴Лебедик, Л. В. 2009. Компоненти структури педагогічної компетентності магістра економіки. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, № 46, с. 77-82.

передбачає усвідомлення власних психологічних і поведінкових особливостей, бачення шляхів свого особистісного розвитку; означений компонент фокусується на самодіагностиці, самокорекції, самомотивуванні, саморозвиткові.

З нашого погляду, структура професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності поєднує чотири компоненти, необхідні для його ефективної викладацької роботи, а саме: мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний та особистісний. Подану структуру представлено на рисунку 2. 2.



Рис. 2. 2. Професійно-педагогічна компетентність магістранта аграрної спеціальності.

Відповідати вимогам професійної підготовки педагога завжди набагато простіше людині, яка здобула освіту в педагогічному закладі вищої освіти, але ж історично так склалося, що спеціальні дисципліни в непедагогічних закладах вищої освіти, в тому числі аграрних, викладають їхні ж випускники.

Розглядаючи специфіку професійної освіти майбутніх педагогів аграрних спеціальностей, ми погоджуємося з думкою О. С. Сиротіна та зазначаємо, що вона полягає в органічному синтезі гуманітарного й агротехнічного елементів підготовки, забезпеченні педагогічної спрямованості навчального процесу; оволодінні особистісними рисами, необхідними для якісної професійної діяльності фахівців зазначеного профілю²⁴⁵.

Навчання в магістратурі аграрного закладу вищої освіти є основною можливістю для магістранта отримати педагогічні знання, уміння, навички, необхідні для подальшої викладацької діяльності та набути професійно-педагогічну компетентність, яка, відповідно до отриманих нами висновків, містить в своїй структурі чотири основні компоненти, а саме: мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний та особистісний. Тому дослідження змісту перерахованих компонентів структури професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей набуває важливості й значущості.

На наше переконання, перше місце в досліджуваній структурі займає *мотиваційний компонент*. Він є особливо важливим, оскільки для того, щоб стати викладачем, потрібно, перш за все, мати «педагогічне покликання». Педагогічне покликання – не випадкове натхнення, а досить складна, суворо виважена система цінностей і пріоритетів. Людина може навчитися багато чому, але їй нічого робити за викладацьким пультом, якщо педагогічна робота не набула для неї суспільної значущості, не стала її особистісною цінністю²⁴⁶.

Як зазначає І. А. Зязюн, мотив – це внутрішній рушій, що спонукає педагога до професійної діяльності. Мотивами можуть бути ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні установки та професійні

²⁴⁵ Сиротін, О. С., 2013. Тенденції у сфері професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи. *Педагогические науки*, Т.19. София: «Бял ГРАД-БД», с. 89-94.

²⁴⁶ Чернілевський, Д. В. та Томчук, М. І. 2006. *Педагогіка та психологія вищої школи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна», С.149.

цінності педагога²⁴⁷. Зазначимо, що «мотив є активатором навчальної діяльності та виконує функцію її спонукання, а формами прояву мотивів навчальної діяльності є пізнавальний інтерес, позитивне ставлення студента до навчання, загальна орієнтація мотивів на способи дії, ступінь їхньої усвідомленості та дієвості»²⁴⁸. Мотив реалізується у процесі постановки й досягнення певної мети, і є уявленням про конкретний результат, що виконує спрямовуючу функцію. Чітко визначена мета структурує всю систему дій, а її нечіткість часто призводить до негативних результатів діяльності, як вказує О. Ф. Євсюков²⁴⁹. Тому, магістрант повинен мати мотивацію до педагогічної роботи, бути зорієнтованим на своє майбутнє становлення в якості викладача закладу вищої освіти та усвідомлювати важливість педагогічної роботи.

Б. І. Додонов виділяє чотири типи мотивації діяльності: задоволення від самої діяльності, значимість для особистості її безпосереднього результату, «мотивуюча» сила винагороди за діяльність, підневільна поведінка, мотив якої – уникнути «репресій» через підкорення силі²⁵⁰. На нашу думку, останній тип мотивації не може призвести до ефективної професійної діяльності.

Науковець А. А. Реан в основу професійної діяльності покладає концепцію про внутрішню і зовнішню мотивацію. Про внутрішній тип мотивації можна говорити, коли для особистості діяльність є значимою сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх стосовно змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), то в цьому випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішня позитивна мотивація

²⁴⁷Зязюн, І. А., Крашущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф. та ін. 2004. *Педагогічна майстерність*: підручник. В: І. А. Зязюна, ред., 2-ге вид. допов. і переробл. Київ: Вища школа, С. 16.

²⁴⁸Євсюков, О. Ф., 2011. Вплив навчальної діяльності на формування професійної компетентності студентів інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, №2, с. 23-29.

²⁴⁹Так само.

²⁵⁰Додонов, Б. И. 1978. *Эмоции как ценность*. Москва: Политиздат, С. 70.

пов'язана із задоволенням потреб соціального престижу, поваги колег, матеріальних благ. Зовнішня негативна мотивація пов'язана з потребою самозахисту, прагненням уникнути осуду. Найбільш оптимальним, А. А. Реан вважає мотиваційний комплекс, у якому внутрішні мотиви займають провідне положення при мінімальному прояві зовнішніх негативних мотивів. Найгіршим, з огляду на результат професійної діяльності, є мотиваційний комплекс, в якому зовнішні негативні мотиви стають найбільш значущими при найменшій цінності внутрішніх мотивів²⁵¹.

Мотиваційний компонент успішного у своїй діяльності викладача характеризує активність, ініціативність, наполегливість, цілеспрямованість, ідейна переконаність, рішучість у нестандартних ситуаціях, упевненість у собі, у своїх силах, високий рівень професійної мотивації.

Відповідно до феномену нашого дослідження, з метою формування мотиваційного компоненту структури професійно-педагогічної компетентності необхідно сформувати у магістранта аграрних спеціальностей:

- мотив педагогічної діяльності;
- усвідомлене ставлення до соціальної важливості педагогічної роботи.

Першою складовою когнітивного компоненту ми виокремили спеціально-предметні знання. Знання в широкому розумінні слова – продукт і результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій. Знання у вузькому розумінні слова – понятійно-фактична складова навчального матеріалу, до якої належать конкретні взаємозв'язані факти, закономірності, теоретичні узагальнення, терміни, а також знання про способи дії²⁵². Оскільки існує логічний зв'язок між професійно-педагогічною компетентністю викладача аграрної дисципліни та випускника аграрної магістратури, можна стверджувати, що магістранту аграрної спеціальності необхідно мати знання аграрного

²⁵¹Реан, А. А. 1999. *Психология изучения личности: учеб.пособие*. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В. А.

²⁵²Лебедик, Л. В., 2009. Компоненти структури педагогічної компетентності магістра економіки. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, № 46, с. 77-82.

спрямування, знати теоретичні основи фахової дисципліни та розуміти явища, які складають її засади. Як зазначає В. Л. Ортинський, важливим для науково-педагогічного працівника є досконале володіння своїм предметом. Знання науково-педагогічного працівника, зокрема, з аграрних дисциплін, можуть стати могутнім засобом навчання і виховання лише за умови, що він не просто викладає їх, а використовує матеріал для розумового розвитку студентів, їх фахової підготовки, морального виховання. Крім того, науково-педагогічний працівник має добре орієнтуватися в суміжних дисциплінах, що сприятиме глибшому розкриттю закономірних зв'язків між предметами, явищами і процесами реального світу, допомагатиме формуванню всебічно розвиненого фахівця²⁵³.

З огляду на те, що у всьому світі діяльність, пов'язана із забезпеченням населення продуктами харчування, вийшла за межі власне сільського господарства й утворює нині систему взаємозалежних галузей, в якій взаємодіють сільське господарство, переробна промисловість, складське і холодильне господарство, оптові і роздрібні торгові підприємства, виробники сільськогосподарської хімії, аграрна наука, агробанки тощо, в аграрному секторі виникають складні виробничі відносини щодо процесів виробництва сільськогосподарської продукції, її розподілу, обміну та використання. Це вимагає присутності в цьому секторі економіки фахівців-аграріїв, здатних на найвищому рівні забезпечити функціонування таких відносин²⁵⁴.

Оскільки сільське господарство в Україні є своєрідним фундаментом для багатьох галузей економіки і залишається важливим критерієм успіху політики євроінтеграції, викладач аграрного закладу вищої освіти повинен знати основні напрями розвитку сучасної аграрної науки, мати уявлення про нові дослідження, новітні технології в галузі сільського господарства, знати основні проблеми аграрного сектору, виявляти шляхи подолання цих

²⁵³Ортинський, В. Л. 2009. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр учбової літератури, С. 440.

²⁵⁴Сидоренко, В. К., Кліх, Л. В. 2012. Підготовка магістрів-аграріїв у Польщі. *Педагогічний альманах*, № 4, с. 86-94.

проблем, вивчати досвід інших країн, володіти категоріально-понятійним апаратом суміжних дисциплін, систематично засвоювати і застосовувати нові отримані знання.

Другою складовою когнітивного компоненту структури професійно-педагогічної компетентності виступають психолого-педагогічні знання. Діяльність студента є своєрідною за своїми цілями і задачами, змістом, внутрішніми і зовнішніми умовами, засобами, труднощами, особливостями перебігу психологічних процесів, проявом мотивації, станом особистості і колективу при здійсненні управління і керівництва²⁵⁵. Успішність навчання визначається психологічною властивістю людини – навченістю. Під цим поняттям розуміють особистісні особливості (адаптивність і пластичність особистості, напруженість мотивації) і весь інтелектуальний потенціал людини²⁵⁶.

Оскільки завданням викладача закладу вищої освіти є створення умов для розкриття особистісного потенціалу кожного студента, магістрант аграрної спеціальності, як майбутній викладач, повинен вміти синтезувати здобутки вікової, педагогічної, соціальної психології, психології особистості, а саме:

- знання психології юнацтва, тобто «особливості відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення та інші психічні функції»²⁵⁷ студентства;
- явища формування, протікання й результативності впливу соціальної взаємодії на соціальні об'єкти й соціально-психологічні характеристики соціальних об'єктів (будь-то особистість чи група осіб)²⁵⁸;

²⁵⁵Буланова-Топоркова, М. В., Духавнева, А. В., Столяренко, Л. Д., Столяренко, В. Е. и Дусева, И. П. 1998. *Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие*. В: С. И. Самыгина, ред. Ростов-на-Дону: «Феникс», С. 322.

²⁵⁶Так само. С. 323.

²⁵⁷Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук З. В., та ін. 2001. *Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник*. Київ: Просвіта.

²⁵⁸Власова, О. І. 2005. *Педагогічна психологія: навчальний посібник*. Київ: Либідь, С. 13.

- зрозуміти та пояснити поведінку людини, а, отже, і передбачити її.

Такі знання допомагають педагогові орієнтуватися в особистісній організації пізнавальних процесів і адаптувати навчальний процес, краще розуміти емоційний світ і мотиви студентів, сприятимуть виробленню у викладача таких необхідно важливих рис, як доброзичливість, повага до молодих людей, до їхнього прагнення навчатися, уважне ставлення до їхньої ініціативи, тактовність у спілкуванні, послідовна та постійна вимогливість, терплячість до помилок, готовність допомогти тощо²⁵⁹.

Знання магістранта аграрної спеціальності про педагогічні закономірності й засоби організації та здійснення освітнього процесу (самоосвіти), навчання, учіння, виховання (самовиховання), розвитку (саморозвитку) і професійної підготовки студентів до викладацької діяльності й суспільного життя²⁶⁰ стануть провідними для викладацької діяльності у закладі вищої освіти, адже кожен викладач аграрної дисципліни повинен забезпечити умови для розвитку своїх студентів; цілеспрямовано, систематично, безперервно удосконалюючи розумову, психічну, фізичну, пізнавальну діяльність майбутніх аграріїв за допомогою відповідного навчального матеріалу, доцільного впливу та адекватної організації навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти²⁶¹; забезпечити взаємозумовлений, цілеспрямований, організований і систематичний процес формування знань, навичок, умінь; виконувати виховну функцію під час занять, впливаючи на студентів з метою формування у них певних світоглядних позицій, моральних ідеалів, норм і відносин, естетичного сприйняття, високих прагнень, а також потребі в систематичній праці²⁶². Ураховуючи вищезазначене, магістранту аграрної спеціальності необхідні

²⁵⁹Бершадська, О. В., Копець, Л. В. 2007. Ставлення до психологічного знання у формуванні педагогічної позиції викладача вищої школи. *Наукові записки*, Том 71, с.34-37.

²⁶⁰Ортинський, В. Л. 2009. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр учбової літератури, С. 10.

²⁶¹Так само. С. 12.

²⁶²Так само. С. 13.

такі педагогічні знання: знання сучасного стану педагогіки, знання інноваційного педагогічного досвіду, мети і завдань педагогічної діяльності; знання щодо політики держави у галузі освіти. Магістрантові аграрного університету необхідно усвідомити цінність фасилітуючої педагогічної діяльності, спеціально розвивати у собі індивідуальний досвід фасилітації студентів, опановувати її прийоми і засоби, словом, зробити принципи фасилітації освіти і виховання основою власного педагогічного кредо, ґрунтованого на принципах гуманізму²⁶³.

Третьою складовою когнітивного компоненту структури професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей ми виокремлюємо методичні знання, які безпосередньо обслуговують практичну діяльність, встановлюють закономірності навчання конкретного навчального предмета; оптимально поєднують загальнодидактичні методи, прийоми і засоби навчання. Прийоми і засоби застосовуються в таких класичних формах навчання, як лекції, семінари, практичні заняття, науково-дослідницька робота, курсова робота, реферат, практика, випускна (дипломна) робота тощо та продукують нові інновації освіти та самоосвіти. На основі вивчення методики викладання, з одного боку, магістранти досконало оволодівають засобами, способами та організаційними формами освітнього процесу, а, з іншого, – нормативними вимогами до діяльності науково-педагогічного працівника. Звідси очевидним є висновок про необхідність оволодіння методикою викладацької діяльності у закладах вищої освіти на трьох рівнях: 1-й рівень – це наука, що підпорядковує собі весь педагогічний процес на основі діалектичної взаємодії та взаємопроникнення педагогіки (теорії освіти) і дидактики (теорії навчання); 2-й рівень – наукова дисципліна про методи навчання і виховання, закономірності навчання; 3-й рівень – закріплений комплекс прийомів та організаційних заходів щодо вивчення конкретної навчальної дисципліни як

²⁶³Чернілевський, Д. В. та Томчук, М. І. 2006. *Педагогіка та психологія вищої школи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна», С.177.

загальної методики викладання, так і специфічних (поодиноких) методик викладання групи дисциплін або окремої дисципліни, її розділів і, навіть, окремих тем²⁶⁴.

Методичні знання забезпечують реалізацію функції аналітико-синтетичної діяльності; фахової функції з планування і конструювання; фахової функції з організації й керування діяльністю студентів у процесі навчання; фахової функції з оцінювання власної діяльності й діяльності студентів²⁶⁵. Такі знання повинні забезпечити майбутньому викладачу, педагогу-менеджеру, оволодіння механізмами технологій вузівського процесу навчання, визначити особливості цього процесу, актуалізувати розвиток професійно-педагогічних, значущих як для фахівця, так і для викладача, особистісних дидактичних здібностей та умінь²⁶⁶, допоможуть успішно здійснювати викладацьку діяльність – проводити лекції, семінари, лабораторні, практичні заняття, організовувати самостійну роботу студентів, виконувати виховну функцію викладача під час своїх занять.

Логіка нашого дослідження передбачає аналіз *операційно-технологічного компоненту* у структурі професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності. Складовими цього компоненту виступають вміння та навички магістранта аграрного фаху.

У «Педагогічному енциклопедичному словнику» вміння визначаються як засвоєні людиною способи виконання дії, що забезпечуються сукупністю набутих знань та навичок. На відміну від навичок, уміння можуть утворитися і без спеціальних вправ здійснення будь-якої дії. Разом із тим, уміння удосконалюються у міру оволодіння навичками. Високий рівень уміння

²⁶⁴ Грицуленко, С. І., Потапова-Сінько, Н. Ю. та Гербера, К. М. 2012. *Методика викладання економічних дисциплін: навчальний посібник*. Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова, С. 13.

²⁶⁵ Білан, Л. Л. 2011. Методична підготовка викладача аграрного вищого навчального закладу. *Науковий вісник НУБіП України*, № 159, с.28-35.

²⁶⁶ Найдюнов, І. М. 2010. *Навчальна програма дисципліни «Методика викладання у вищій школі» (для магістрів)*. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», С.3.

означає можливість використовувати різні навички для досягнення однієї й тієї ж мети, в залежності від умов дії²⁶⁷.

Окреслення вмінь і навичок, що є необхідними для педагога, В. О. Сластьонін поділив на чотири групи:

1) уміння «переводити» зміст процесу виховання в конкурентні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями і проектування на цій основі розвитку колективу й окремих особистостей; виділення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань, їх конкретизація і визначення завдання, що домінує;

2) уміння побудувати і активувати логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний відбір форм, методів і засобів його організації;

3) уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і чинниками виховання, активізувати їх: створення необхідних умов (морально-психологічних, організаційних тощо); активізація особистості вихованця, розвиток його діяльності, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; регулювання зовнішніх незапрограмованих впливів;

4) уміння оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз та аналіз освітнього процесу і результатів діяльності педагога; визначення нового комплексу стрижневих і другорядних педагогічних завдань²⁶⁸.

Нам імпонує поділ вмінь та навичок на групи у роботах Н. В. Кузьміної. Науковець виокремила: гностичні, конструктивні, проектувальні, організаційні, комунікативні вміння та навички²⁶⁹.

²⁶⁷ Бим-Бад, Б. М. 2003. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, С. 295.

²⁶⁸ Сластенин, В. А. и Мищенко, А. И. 1997. *Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учебное пособие*. Москва.

²⁶⁹ Кузьмина Н. В. 2002. *Методы системного педагогического исследования: учебное пособие*. Москва: Народное образование.

Гностичні вміння та навички забезпечують вивчення: 1) змісту і способів впливу на студентів; 2) вікових та індивідуальних особливостей студентів; 3) особливостей навчально-виховного процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків²⁷⁰. Ураховуючи вищезазначене, магістрант аграрного фаху, як майбутній викладач, повинен вміти: аналізувати літературу аграрного спрямування з метою удосконалення власних знань; критично оцінювати навчальний матеріал, навчальні посібники, засоби навчання з фахової спеціальності; визначати умови, шляхи і засоби для успішного залучення передового досвіду з навчання і передбачати можливі складності, кінцеві результати; визначати умови, шляхи і засоби підвищення ефективності навчальної роботи; враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості студентів при навчанні; проводити поточний, тематичний, підсумковий контроль оцінювання засвоєння знань з аграрної фахової дисципліни; проводити усну та письмову перевірку рівня засвоєння знань з аграрної фахової дисципліни; поєднувати різні види контролю для кращого засвоєння аграрної фахової дисципліни (адже «контроль і оцінювання виступає важливим елементом навчання, допомагає не тільки викладачеві, а й студентам побачити результати навчання, критично оцінити набуті знання, надає змогу надалі розвивати свій потенціал та вдосконалюватися²⁷¹ »); застосовувати кредитно-модульну систему оцінювання знань з аграрної фахової дисципліни; вербально оцінити знання з аграрної фахової дисципліни; оцінити результативність власної діяльності.

Конструктивні вміння та навички включають: 1) добір і композицію змісту інформації, яка стає надбанням студентів; 2) проектування діяльності студентів, в якій необхідна інформація може бути засвоєна; 3) проектування власної майбутньої діяльності поведінки, якими вони мають бути в процесі

²⁷⁰ Вітвицька, С. С. 2003. *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури, С. 68.

²⁷¹ Бутенко, Т. О. 2009. *Визначення критеріїв сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів* [online]. Режим доступу: <<http://ea.donntu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/17561/4/butenko.pdf>> [Дата звернення 18 січня 2018].

взаємодії зі студентами²⁷². Відповідно, ми визначились у конструктивних вміннях та навичках магістранта аграрної спеціальності, які забезпечують: планування майбутнім викладачем аграрної спеціальності діяльності на рівні окремого заняття; відбір та композицію змісту інформації, що надається студентам; конструювання пошукових завдань для вивчення аграрних дисциплін, які можуть активізувати студентів, мотивувати їх до вивчення аграрної дисципліни; особисту інтерпретацію навчальної інформації з аграрної дисципліни; планування діяльності студентів; планування власної діяльності.

Проектувальні – це інтелектуальні вміння, необхідні для моделювання наукового пошуку або навчально-виховного процесу. У науковому пошуку – це вміння чітко сформулювати мету, проблему, гіпотезу, задачі дослідження, знаходити найбільш ефективні методи вивчення явищ та аналізу даних, добирати інформаційний матеріал для наукового пошуку, передбачати й попередньо оцінювати результати дослідження тощо²⁷³. Для магістрантів аграрної спеціальності такими стануть вміння: визначати цілі курсу профільної аграрної фахової дисципліни; складати перспективну програму розвитку колективу, окремих студентів, виходячи із стратегічних завдань освітнього процесу; складати програми курсів своєї спеціальності; проектувати систему завдань для студентів.

Організаційні вміння і навички забезпечують організацію: 1) інформації в процесі її повідомлення студентам; 2) різних видів діяльності студентів таким чином, щоб результати відповідали цілям системи; 3) власної діяльності й поведінки в процесі безпосередньої взаємодії зі студентами²⁷⁴. Відповідно, організаційні вміння та навички досліджуваної підготовки магістранта охоплюють вміння і навички організації роботи студентів в колективі; організації навчання у поєднанні групової та індивідуальної

²⁷² Вітвицька, С. С. 2003. *Основи педагогіки вищої школи*: методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, С. 68.

²⁷³ Так само, С. 69.

²⁷⁴ Так само, С. 69.

роботи студентів; організації самостійної роботи студентів; організації власної діяльності.

Комунікативні вміння та навички включають: 1) встановлення педагогічно доцільних стосунків з тими, на кого спрямований вплив; 2) установку правильних взаємин з тими, хто виступає в ролі керівників даної системи і партнерів по діяльності; 3) співвіднесення своєї діяльності з державним завданням, що постає перед керівником як громадянином своєї держави ²⁷⁵. Для магістранта аграрного фаху в нашому дослідженні комунікативні вміння та навички включають встановлення педагогічно доцільних відносин зі студентами, колегами, співвідношення своєї діяльності з державними завданнями і передбачають володіння технікою вербального та невербального спілкування, володіння культурою і технікою мовлення, вмінням чітко висловлювати свої позиції, контролювати свої емоції під час спілкування, вирішувати конфліктні ситуації і, по можливості, уникати їх.

Наступним етапом нашого дослідження став аналіз *особистісного компоненту* структури професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. Першою складовою особистісного компоненту структури досліджуваної компетентності нами виокремлено індивідуально-психологічну, яка синтезує якості інтелекту та креативності магістранта і стиль поведінки та діяльності майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Нами проаналізована концепція сталих індивідуальних рис особистості як критерій обрання професії І. Вільш. Виходячи з уявлення про людського індивіда як про одну з реалізацій загальної моделі автономної системи, автор поділяє сталі індивідуальні риси (тобто природозумовлені, ті, що важко піддаються змінам під зовнішніми впливами) на інформаційні та енергетичні.

Встановивши якості, що належать до інформаційних (інтелігентність (*inteligencja*), сприйнятливість (*pojetnosc*), та талант (*talent*)) та якості, що належать до енергетичних (динамізм (*dynamizm*), толерантність (*tolerancja*) і

²⁷⁵ Вітвицька, С. С. 2003. *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури, С. 69.

піддатливість (podatnosc)), І.Вільш стверджує, що для професії педагога найвідповіднішими є люди з динамізмом, близьким до нульового: адже завданням педагога є прилучення учнів до прийнятих засад і норм. Це здатна добре робити тільки людина, яка сама визнає такі засади і додержує їх, – що є характерним для людей з нульовим динамізмом. Також для професії викладача підходить людина з низькою піддатливістю й високою толерантністю (такий характер можна назвати твердим): завдяки високій толерантності людина буде гнучкою і терпимою, а завдяки низькій піддатливості їй важко буде змусити зробити щось, що вона вважає неслухним. Також до професії педагога здатні особи з двома яскраво вираженими рисами з групи визначених інформаційних. Терміни для позначення якостей, подані І. Вільш, вживаються у спеціальному значенні²⁷⁶.

В. А. Міжеріков зазначає, що педагогічне мислення включає розвиток здатності до педагогічного аналізу і синтезу, розвиток таких якостей як критичність, самостійність, широта, гнучкість, активність, швидкість, спостережливість, педагогічна пам'ять. Педагогічне мислення передбачає розвиненість мислення педагога на трьох рівнях:

- на рівні методологічному (дозволяє дотримуватись правильних орієнтирів в своїй професійній діяльності, розробляти гуманістичну стратегію);
- на рівні тактичному (дозволяє матеріалізувати педагогічні ідеї у технології педагогічного процесу);
- на рівні оперативному (робить можливим самостійне творче застосування загальних педагогічних закономірностей до унікальних явищ педагогічної реальності)²⁷⁷.

Пріоритетом розвитку освіти сьогодні є спрямованість на творчий характер діяльності спеціалістів. Творчість – це специфічний вид життєвої

²⁷⁶ Вільш, І. 1999. Сукупність сталих індивідуальних рис особистості як критерій обрання професії та функціональної ролі в її межах. В: Н. Г. Ничкало ред. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект*: монографія. Київ: ІПППО, с. 60-78.

²⁷⁷ Міжеріков, В. А., и Ермоленко М. Н. 2002. *Введение в педагогическую деятельность*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва: Педагогическое общество России.

активності людини, характерний тим, що створюється щось нове, оригінальне, неповторне, чого ніколи ще не було – стверджують А. М. Машталір, С. О. Кубіцький та О. В. Вознюк²⁷⁸. Оскільки ми досліджуємо педагогічну компетентність майбутнього педагога-аграрія, то нами акцентується увага на необхідності творчого мислення у магістранта не лише в аграрній, але й у педагогічній сфері.

Педагогічна творчість, на думку В. І. Стахневич, це діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних і більш досконалих матеріальних і духовних цінностей, які мають об'єктивну чи / та суб'єктивну цінність. Педагогічна творчість виявляється як в науковій діяльності педагога, так і в творчій педагогічній роботі (оригінальне вирішення педагогічних завдань, розробка нових педагогічних методів, прийомів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, імпровізація в педагогічному процесі). Творчий педагог повинен мати творчу уяву, нестандартне мислення, повинен постійно прагнути до самовдосконалення²⁷⁹.

Творчість (креативність) науково-педагогічного працівника, за В. Л. Ортинським, забезпечує оригінальність, нестандартність, інноваційність і ефективність у навчанні та вихованні студентів²⁸⁰. Беручи за основу думку О. А. Дубасенюк, вважаємо, що творчість майбутнього викладача аграрної спеціальності може проявлятися у нестандартних підходах до вирішення педагогічних проблем; у розробці нових форм, прийомів, засобів передачі аграрних знань; в ефективному застосуванні набутого досвіду в нових умовах; в удосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань; у вдалій імпровізації на основі як точного знання і компетентного розрахунку, так і високорозвиненої інтуїції; в умінні бачити «віяло варіантів» вирішення однієї і той же

²⁷⁸ Машталір, А. М., Кубіцький, С. О. та Вознюк, О. В., 2004. Формування творчої особистості курсанта: синергетичний аспект. *Нові технології навчання*: науково-методичний збірник, № 38, с.109-117.

²⁷⁹ Стахневич, В. І., 2011. *Деякі аспекти педагогічної майстерності викладача вищої школи* [online]. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Режим доступу: <<http://elibrary.nubip.edu.ua/10511/1/11svi.pdf>> [Дата звернення 18 січня 2018].

²⁸⁰ Ортинський, В. Л. 2009. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр учбової літератури, С. 468.

проблеми; в умінні трансформувати методичні рекомендації до проведення занять аграрного спрямування у конкретні педагогічні дії. Вищим рівнем творчості у практичній діяльності є створення принципово нових, високоефективних систем навчання аграрній дисципліні, виховання та розвитку студентів²⁸¹.

В. О. Сластьонін вважає, що творчий характер педагогічної діяльності обумовлює особливий стиль мислення педагога, пов'язаний з новизною і значущістю її результатів, спричиняючи складний синтез всіх психічних сфер (пізнавальної, емоційної, волевої і мотиваційної) особистості педагога. Особливе місце в ньому займає розвинена потреба творити, яка втілюється в специфічних здібностях і їх проявах. Однією з таких здібностей є інтегративна і високодиференційована здібність мислити педагогічно. Здатність до педагогічного мислення, яке є за своєю природою і змістом дивергентним, забезпечує педагогові активне перетворення педагогічної інформації, вихід за межі часових параметрів педагогічної реальності. Розвинутий інтелект дозволяє пізнавати не окремі поодинокі педагогічні факти і явища, а педагогічні ідеї, теорії виховання і навчання. Рефлексивність, гуманізм є характерними якостями інтелектуальної компетентності педагога. Розвинуте педагогічне мислення, що забезпечує глибоке змістове розуміння педагогічної інформації, заломлює знання і спосіб діяльності крізь призму власного індивідуального професійно-педагогічного досвіду і допомагає віднаходити особистісний зміст професійної діяльності²⁸².

Логічним продовженням опису індивідуальних та психологічних рис педагога є характеристика його поведінки і стилю діяльності. До них можемо віднести педагогічну техніку, педагогічний такт, педагогічне спілкування. С. С. Вітвицька вважає, що поняття «педагогічна техніка» містить дві групи

²⁸¹ Дубасенюк, О. А., 2012. Особливості педагогічної творчості: сутність, типологія. В: *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.*, № 71, с. 70-74.

²⁸² Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф. и Шиянов, Е. Н. 2002. *Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. В: В. А. Сластенин ред. Москва: Издательский центр «Академия», С. 37.

складових. Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою – технікою володіння своїм організмом, друга – з умінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням²⁸³. Організаторські здібності магістра аграрної спеціальності також є складовою індивідуально-психологічної складової особистісного компоненту його професійно-педагогічної компетентності.

Академік С. У. Гончаренко вважає, що організаторські здібності є необхідними для успішного оволодіння організаторською діяльністю. Організаторські здібності спрямовують особистість, визначають рівень її готовності до професійної діяльності, впливають на формування рис характеру²⁸⁴.

На важливість здатності педагога організувати студентів і організувати самого себе звертає увагу М. В. Буланова-Топоркова²⁸⁵. На думку В. О. Сластьоніна, організаторська діяльність, будучи віднесеною до окремої людини, є не що інше, як система взаємопов'язаних дій (технологій), спрямованих на об'єднання груп людей для досягнення спільної мети²⁸⁶.

Л. В. Кондрашова, вважає, що результативність організаторської діяльності педагога буде тим більша, чим краще він зможе залучити вихованців у колективну пізнавальну діяльність, допомогти кожному її учаснику визначити особисту стратегію і тактику в ній у відповідності з можливостями, здібностями, інтересами²⁸⁷. Л. І. Уманський, характеризуючи зміст організаторської діяльності в структурі педагогічної праці, виділяє такі її функції: засвоєння завдання, підбір вихованців, ознайомлення з завданням (прийняття колективних рішень), визначення засобів та умов його реалізації,

²⁸³ Вітвицька, С. С. 2003. *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури, с.77.

²⁸⁴ Гончаренко, С. У. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: «Либідь», С. 240.

²⁸⁵ Буланова-Топоркова, М. В., Духавнева, А. В., Столяренко, Л. Д., Столяренко, В. Е. и Дусева, И. П. 1998. *Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие*. В: С. И. Самыгина, ред. Ростов-на-Дону: «Феникс».

²⁸⁶ Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф. и Шиянов, Е. Н. 2002. *Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. В: В. А. Сластенин ред. Москва: Издательский центр «Академия».

²⁸⁷ Кондрашова, Л. В. 1990. *Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: учебное пособие*. Москва: Прометей.

планування та розподіл обов'язків, інструктаж; внутрішня і зовнішня координація; керівництво і управління організаційним процесом²⁸⁸.

Б. З. Вульфов називає організаторські здібності вмінням переконливо говорити і діяти, не пригнічуючи при цьому самостійності, ініціативи, творчості й активності інших²⁸⁹. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем формування організаторських здібностей дає можливість стверджувати, що зарубіжні науковці (Д. Хоманс, Р. Блейк, Д. Моутон) розглядають організаторські якості особистості у контексті вирішення питань лідерства і керівництва (діяльністю, групою). При цьому організатора називають лідером, а організаторські здібності – рисами, особливостями, психологічними характеристиками лідера. Отже, з цієї позиції організаторські здібності людини є вродженими, а особистість – це вільна особа, яка вибирає свій життєвий шлях і творить реалії життя²⁹⁰.

Поділяючи думку І. А. Зязюна, в нашому дослідженні під педагогічною технікою розуміємо вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою і уявою) та впливу на інших (вербальними і невербальними засобами)²⁹¹.

Невід'ємною частиною педагогічної культури виступає педагогічний такт як дотримання педагогом міри у спілкуванні зі студентами у найрізноманітніших сферах діяльності, як вміння добрати правильний підхід до студента, що проявляється у ставленні і формах звертання, у вмінні розмовляти, не ображаючи самолюбство, у вмінні організувати діяльність студентів і перевірити її виконання, у вмінні тримати себе і в умінні вимагати, у вмінні помітити (чи не помітити) вихованця. Педагогічний такт

²⁸⁸Уманский, Л. И. 1980. *Психология организаторской деятельности школьников*. Москва: Просвещение.

²⁸⁹ Вульфов, Б. З. и Поташник, М. М. 1983. *Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы: Содержание и методика деятельности*. Москва: Просвещение.

²⁹⁰ Бровчак, Л. С., 2012. Проблема розвитку організаторських здібностей майбутніх учителів у історико-педагогічному контексті. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Том XIV, частина 1, с.35-43.

²⁹¹ Зязюн, І. А., Крашущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф. та ін. 2004. *Педагогічна майстерність*: підручник. В: І. А. Зязюна, ред., 2-ге вид. допов. і переробл. Київ: Вища школа, С. 34.

проявляється у зауваженнях, в оціночних судженнях, в інтонації, в умінні заохочувати та карати. Педагогічний такт допомагає керувати своїм станом, стримувати себе, бути уважним, терплячим²⁹². В. А. Міжеріков називає такт «моральним регулятором педагогічного процесу»²⁹³.

І. А. Зязюн розглядає педагогічне спілкування як комунікативну взаємодію, що спрямована на встановлення психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків²⁹⁴. Культура спілкування педагога проявляється в умінні слухати і чути співрозмовника, вмінні ставити запитання, встановлювати контакти, розуміти іншого, орієнтуватися в ситуації спілкування, що склалася, вмінні бачити і правильно інтерпретувати реакцію людей, умінні проявляти і передавати своє ставлення з якогось приводу, готовність і бажання спілкуватися²⁹⁵. Необхідно зазначити, що в арсеналі педагога є цілий набір невербальних засобів спілкування:

- експресивно-виразні рухи (поза, жест, міміка, хода, візуальний контакт);
- просодика та екстралінгвістика (інтонація, гучність, тембр, пауза, зітхання, сміх, кашель);
- такесика (потиск руки, дотик);
- проксемика (орієнтація, дистанція)²⁹⁶.

С. С. Вітвицька називає педагогічне спілкування «особливим видом творчості»²⁹⁷.

²⁹² Роботова, А. С., Леонтьева, Т. В., Шапошникова, И. Г. и др. 2002. *Введение в педагогическую деятельность*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. В: А. С. Роботова, ред. Москва: Издательский центр «Академия».

²⁹³Мижериков, В. А., и Ермоленко, М. Н. 2002. *Введение в педагогическую деятельность*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва: Педагогическое общество России.

²⁹⁴Зязюн, І. А., Крашущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф. та ін. 2004. *Педагогічна майстерність*: підручник. В: І. А. Зязюна, ред., 2-ге вид. допов. і переробл. Київ: Вища школа, С. 113.

²⁹⁵Мижериков, В. А., и Ермоленко, М. Н. 2002. *Введение в педагогическую деятельность*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва: Педагогическое общество России.

²⁹⁶Так само.

²⁹⁷ Вітвицька, С. С. 2003. *Основи педагогіки вищої школи*: методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, С. 73.

Дослідження особистісного компоненту структури професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності дозволяє нам визначити особистісні якості і риси, необхідні йому для викладацької діяльності. Індивідуально-психологічну складову характеризує аналітико-конструктивний склад мислення, самостійність мислення, гнучкість, відкритий тип пізнавального відношення, динамічність, критичність мислення, продуктивність, творчість, емоційно-вольова стабільність, стійкість до стресу, оптимізм, емоційна сприйнятливість, витримка, самоконтроль, відсутність емоційного напруження, страху перед аудиторією, контактність, емпатійність, терпимість, тактовність, толерантність, відповідальність, розпорядливість, наполегливість, вміння організовувати, вміння зацікавити студентів.

Друга складова особистісного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей – аутопсихологічна.

Поняття аутопсихологічної компетентності особистості педагога розкрито в дослідженнях Н. В. Кузьміної і визначається як система знань, умінь, навичок, які забезпечують не лише загальнопсихологічні знання, але і високий рівень професійної самосвідомості, вміння скеровувати свої психічні стани²⁹⁸.

Поділяючи думку І. В. Нікуліної²⁹⁹ та О. В. Агейко³⁰⁰, вважаємо, що аутопсихологічна складова включає вміння, спрямовані на *самодіагностику* (комплекс навичок самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самосвідомості, самоконтролю); *самокорекцію* (використання технік по вирішенню особистих проблем – зняття стресу, комплексів, звільнення від шкідливих звичок; технік, що змінюють внутрішній психічний стан – саморегуляція, самонавіювання, зняття болю, контроль функцій організму,

²⁹⁸ Кузьмина, Н. В. 1990. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа.

²⁹⁹ Никулина, И. В., 2010. Аутопсихологическая компетентность преподавателя высшей школы. *Вестник Самарского государственного университета*: научный журнал, №1 (75), с. 186-191.

³⁰⁰ Агейко, О. В., 2008. Аутопсихологическая компетентность как базовое условие развития руководителя. *Проблемы управления*: научно-практический журнал, № 1 (26), с. 220-222.

самопереконавання, самогіпноз); *саморозвиток* (володіння техніками зміни особистісних рис, самопрограмування); *самомотивування* (формування і прийняття образів досягнення, постановка завдань, ресурсне підтвердження власних дій).

Аутопсихологічна компетентність особистості за О. В. Агейко розглядається в двох психологічних площинах: 1) як процес внутрішньоособистісної психологічної діяльності з саморозвитку – аутопсихологічна діяльність; 2) як результат цієї діяльності, що проявляється у аутопсихологічній здатності, навичках і уміннях³⁰¹. За І. В. Нікуліною, аутопсихологічна компетентність є метакомпетентністю та бере участь в розвитку інших видів психологічної компетентності (комунікативній, соціально-перцептивній, соціально-психологічній)³⁰². З позицій концепції компетентнісного підходу в освіті (І. О. Зимня, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Дж. Равен, А. В. Хуторський, Р. Уайт та ін.) аутопсихологічна компетентність визначається як готовність і здатність особистості до цілеспрямованої психічної роботи щодо зміни своїх рис і характеристик поведінки; вміння особистості розвивати і використовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану за рахунок надбання, закріплення контролю знань, вмінь і навичок, подолання непередбачуваних обставин, створення волевої настанови на досягнення значних результатів; здатність орієнтуватися у внутрішньоособистісному просторі³⁰³.

Загалом, в аутопсихологічній складовій особистісного компоненту структури професійно-педагогічної компетентності виокремлюємо наступні процедури:

1. Дослідження власної діяльності.

³⁰¹ Агейко, О. В., 2008. Аутопсихологическая компетентность как базовое условие развития руководителя. *Проблемы управления: научно-практический журнал*, № 1 (26), с. 220-222.

³⁰² Никулина, И. В., 2010. Аутопсихологическая компетентность преподавателя высшей школы. *Вестник Самарского государственного университета: научный журнал*, №1 (75), с. 186-191.

³⁰³ Никулина, И. В., 2010. Аутопсихологическая компетентность преподавателя высшей школы. *Вестник Самарского государственного университета: научный журнал*, №1 (75), с. 186-191.

2. Виявлення та вивчення своїх труднощів.
3. Створення мотивів, потреб, можливостей для перебудови своєї діяльності.
4. Вміння визначити ефективність своєї праці.
5. Визначення можливих негативних впливів, наслідки перебудови негативних елементів на правильно сформовані ланки педагогічної діяльності³⁰⁴.

Центральним фактором самодіагностики виступає я-концепція. Професійна я-концепція може бути реальною і ідеальною. Реальна я-концепція відображає уявлення особистості про те, якою вона є. Ідеальна я-концепція відображає уявлення особистості про те, якою вона хотіла б бути. Ступінь адекватності я-концепції безпосередньо пов'язана з самооцінкою особистості – оцінкою особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед людей. Самооцінка впливає на ефективність діяльності особистості, її подальший розвиток³⁰⁵. На основі досліджень структури професійної самосвідомості педагога, визначеною Ю. М. Орловим, ми розглядаємо структуру професійної самосвідомості магістра-аграрія, яка складається з «актуального Я» (того, яким себе бачить магістрант сьогодні), «ретроспективного Я» (того, яким бачить себе магістрант стосовно початкових етапів роботи), «ідеального Я» (того, яким би магістрант хотів стати), «рефлексивного Я» (того, яким його бачать інші в професійній сфері). «Актуальне Я» є центральним елементом професійної самосвідомості магістранта, який базується на трьох інших, де «ретроспективне Я» в порівнянні до «актуального Я» дає шкалу власних досягнень та критеріїв самооцінки, «ідеальне Я» є цілісною перспективою особистості на себе, що обумовлює розвиток особистості в професійній сфері, «рефлексивне Я» - соціальна перспектива в самосвідомості магістранта³⁰⁶.

³⁰⁴Уруський, В. 2012. *Педагогічна діагностика: методичні рекомендації*. Тернопіль.

³⁰⁵Петере, В. А. 2005. *Шпаргалка по психологии и педагогике*: учебное пособие. Москва: ТК Велби.

³⁰⁶Орлов, Ю. М. 1991. *Восхождение к индивидуальности*: книга для учителя. Москва: Просвещение.

М. Князева називає саморозвиток удосконаленням особистої картини світу, своєї свідомості, пам'яті, мислення, творчих якостей³⁰⁷. Процес саморозвитку безпосередньо пов'язаний з поняттям особистісного зростання, яке, на думку А. Маслоу, є послідовним задоволення «вищих» потреб на основі досягнутих базових³⁰⁸.

Аутопсихологічна складова особистісного компоненту відображає індивідуальний стиль діяльності, розвиток креативності, ефективні стратегії кар'єрного і життєвого розвитку магістранта.

Таким чином нами у процесі дослідження встановлено, що структура професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності, яка є ідентичною до структури професійно-педагогічної компетентності викладача аграрного закладу вищої освіти, містить чотири компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, особистісний. У параграфі проведено дослідження змісту кожного з перерахованих компонентів.

Для дослідження якісної та кількісної характеристики сформованості компонентів структури професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності необхідно встановити доцільну систему критеріїв та показників, яка слугуватиме підґрунтям для такого дослідження. Розгляду цього питання присвячено наступний параграф нашої дисертаційної роботи.

2. 2. Критерії та показники рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей

Сформованість кожного компоненту професійно-педагогічної компетентності оцінюється за допомогою визначених критеріїв, під якими ми визнаємо: ознаку, на основі якої відбувається оцінювання, визначення чи класифікація чого-небудь; мірило судження, оцінку якого-небудь явища³⁰⁹;

³⁰⁷Князева, М. 1990. *Ключ к самосозиданию*. Москва: Молодая гвардия.

³⁰⁸Маслоу, А. 1982. Самоактуализация. Перевод с английского. *Психология личности. Тесты*. Москва.

³⁰⁹Коджаспирова, Г. М. и Коджаспиров, А. Ю. 2005. *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «МарТ», С.149.

якості, властивості й ознаки досліджуваного об'єкта, що дозволяють судити про його стан і рівень функціонування та розвитку³¹⁰; ідеальний зразок для порівняння з реальними явищами, за допомогою якого можна встановити міру відповідності, наближення до заданої моделі сформованості того чи іншого педагогічного явища³¹¹; набір якісних характеристик, які використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту виконання або як інструмент оцінювання³¹². Критерії дають можливість з'ясувати, яким чином і з якими витратами можна досягти результатів педагогічної дії³¹³.

Згідно з одним із існуючих визначень, показник є засобом передавання інформації про дійсність (сутність) чи явище, узагальнююча характеристика, за якою можна зробити висновок про якість, стан чи розвиток сукупності, групи яких-небудь об'єктів чи процесів³¹⁴.

Будучи компонентом критерію, показник є типовим і конкретним виявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна «визнати» наявність якості, судити про рівень її розвитку³¹⁵.

За умови того, що критерій – це основа для оцінки сформованості певного явища, показник виступає якісною та кількісною характеристикою сформованості явища, властивості, інакше кажучи, показник свідчить про ступінь сформованості того чи іншого критерію³¹⁶.

³¹⁰ Калінін, В. О., 2005. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*. Кандидат наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка, С.70.

³¹¹ Тернопільська, В. І. та Дерев'янко, О. В., 2012. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. / Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, №31, с. 264-267.

³¹² Локшина О. І. 2006. *Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти*. Київ:СПД Богданова А. М.

³¹³ Тернопільська, В. І. та Дерев'янко, О. В., 2012. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, №31, с.264-267.

³¹⁴ Трифонов, Е. В., 2015. *Пневмапсихосоматология человека: [русско-англо-русская энциклопедия] 18-е изд.* [online]. Режим доступу: <http://www.tryphonov.ru/> [Дата звернення 18 січня 2018].

³¹⁵ Монахова, М., 2001. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований. *Школьные технологи*, № 5, с.5-7.

³¹⁶ Сікора, Я. Б. 2008. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник Житомирського державного університету ім. І.Франка*, № 42, с.154-159.

Досить часто у науковій літературі критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності представлено через показники готовності до педагогічної діяльності, педагогічні вміння і навички тощо³¹⁷.

В. Л. Ортинський зазначає, що готовність науково-педагогічного працівника до професійної педагогічної діяльності полягає в засвоєнні повного складу спеціальних знань (з предмета, навчальної дисципліни, курсу), психолого-педагогічних дій у вищому навчальному закладі та соціальних відносин, у сформованості й зрілості професійно значущих і громадських якостей особистості. Професійна кваліфікація полягає в умінні прогнозувати цілі та результат педагогічного впливу, у побудові інформаційних моделей, ухваленні самостійних рішень та ін. Бути професійно педагогічно компетентним означає мати багатокomпонентний склад інтеграційних професійних знань і вмінь, що забезпечує усвідомлення вольових рішень, виконання творчих дій з конструювання процесу навчання й моделювання комунікативних зв'язків³¹⁸.

Л. Н. Мітіна виділяє критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності через готовність до професійно-педагогічної діяльності і окреслює такі аспекти готовності: педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, емоційна гнучкість, саморозвиток, творчість, креативність³¹⁹.

С. С. Вітвицька розглядає компетентність як складову готовності до діяльності. Тому, на думку С. С. Вітвицької, готовність магістра до педагогічної діяльності є складним, багатокomпонентним утворенням, що має динамічну структуру і включає професійно-педагогічну спрямованість, наявність педагогічних здібностей, систему наукових знань, умінь та навичок, компетентностей і компетенцій, оволодіння якими дозволяє

³¹⁷ Іващенко, О., 2011. *Критерії сформованості професійно-педагогічної та психолого-педагогічної компетентності випускника ВНЗ* [online]. Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npd/2011_4/ivachen.pdf> [Дата звернення 18 січня 2018].

³¹⁸ Ортинський, В. Л. 2009. *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Центр учбової літератури.

³¹⁹ Митина, Л. Н. 1998. *Психология профессионального развития учителя: учебно-методическое пособие*. Москва: Флинта: МПСИ.

випускнику магістратури здійснювати продуктивну педагогічну діяльність³²⁰. С. С. Вітвицька виокремила ціннісно-спонукальний критерій (показники: спрямованість на творче оволодіння педагогічними знаннями; потреба у застосуванні інноваційних технологій, професійному саморозвитку, самореалізації); когнітивний критерій (показники: знання педагогічної теорії, психологічних, вікових та індивідуальних особливостей студентів, методики викладання дисциплін у закладі вищої освіти); діяльнісно-практичний (показник: ступінь володіння магістрантами способами діяльності, вміннями застосовувати теоретичні знання – через наявність гностичних, проєктивних, конструктивних, організаторських, комунікативних, інтелектуальних, дидактичних вмінь); креативно-особистісний критерій (показники: інтелектуальна активність, цілеспрямованість, працездатність, креативність); оцінно-рефлексивний критерій (показники: здатність до об'єктивної оцінки знань, умінь, навичок студентів, самооцінки своїх можливостей та результатів діяльності); результативно-продуктивний критерій (показники: здатність до самонавчання, створення оригінальних продуктів освітньої діяльності, спрямованість на розвиток самостійності студента)³²¹.

Критерії сформованості до педагогічної діяльності у працях А. К. Маркової – це наявність педагогічних умінь, необхідних для виконання професійних вимог до вчителя, та особистісних якостей, що забезпечують виконання всіх ланок праці педагога. До особистісних якостей відноситься педагогічне мислення, ерудиція, інтуїція, імпровізація, винахідливість, педагогічний такт та емпатія³²².

О. А. Кирилова і Н. А. Залєсова виділяють такі критерії сформованості професійно-педагогічної діяльності: когнітивний, мотиваційний, методологічний, практично-реалізуючий, контрольно-діагностичний,

³²⁰Вітвицька, С. С., 2010. Професіограма як модель магістра освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал, №8 (10), с. 211-224.

³²¹Вітвицька, С. С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук. Житомир. Житомирський державний університет ім. І. Франка. С. 31-32.

³²²Маркова, А. К., 1990. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Педагогика*, № 8, с.82-88.

корекційний. Нівелювання будь-якого з означених критеріїв призводить до зниження рівня інших, а отже – втрати професійної компетентності³²³.

І. О. Зимня зазначає, що компетентність повинна включати такі характеристики: а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект); б) володіння знанням змісту компетентності (тобто когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності в різних стандартних та нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності і об'єкту її докладання (тобто ціннісно-змістовий аспект); д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності³²⁴.

Нам імпонує критерії, виокремлені Т. І. Шансковою в дисертаційному дослідженні: аксіологічний, знаннєвий, практичний, рефлексивний³²⁵.

В. О. Калінін визначив систему критеріїв сформованості педагога до соціокультурної компетентності у такому вигляді: стимулюючий критерій (спрямованість педагога до роботи), когнітивний (знання педагога), практичний (вміння педагога), ціннісний (якості і здібності педагога), результативний (самоконтроль, самоаналіз, здатність до вдосконалення)³²⁶.

Н. І. Мачинська розробила такі групи критеріїв оцінювання ефективності розвитку педагогічної освіти магістрантів:

1. Критерії мотиваційної готовності до педагогічної діяльності.
2. Критерії процесуально-діяльнісної готовності.
3. Критерії сформованості професійно-особистісних цінностей.
4. Критерії готовності до управлінської діяльності.
5. Критерії сформованості методологічної культури.

³²³ Кирилова, А. О. и Залесова, Н. А. 2004. Модель профессиональной компетентности педагога. В: *Актуальные проблемы личностно-ориентированного образования. Личность педагога: профессионально-личностные характеристики и требования времени*: коллективная монография. – Шадринск: ПО «Исеть», с. 102-109.

³²⁴ Зимня, И. А. 2004. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. *Авторская версия*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

³²⁵ Шанскова, Т. І., 2016. *Теоретичні та методичні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти*. Доктор наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.

³²⁶ Калінін, В. О., 2005. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*. Кандидат наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.

6. Критерії готовності до навчання впродовж життя³²⁷.

На думку С. О. Сисоевої, критерії сформованості професійної підготовки – це:

1) операційні – відображають організацію і протікання основних процесів діяльності, закономірності їх розвитку, результат щодо досягнення цілей або реалізації окреслених потреб;

2) економічні – відображають величину (вартість) позитивних ефектів і негативних ефектів, тобто корисність системи щодо основної діяльності;

3) критерії інформаційні – відображають організацію системи і перебіг процесів інформаційних, що впливають на поведінку системи;

4) критерії технічні – відображають готовність елементів системи, особливо технічних засобів, які демонструють вплив техніки на поведінку системи;

5) критерії експлуатаційні – відображають функціонування засобів діяльності, тобто виражають вплив функціонування засобів діяльності на здатність системи до ефективної дії в окреслених межах часу³²⁸.

Науковець Т. А. Ліпіна виокремила у якості критеріїв: світоглядний аспект професіоналізму (наявність професійної позиції, усвідомлення змісту своєї праці, наявність ціннісних орієнтацій і пріоритетів); особистісний аспект (культура, мотивація педагога, розвиток особистісних якостей, розвиток комунікативних здібностей); професійний аспект (предметна компетентність, педагогічна компетентність, методична компетентність, технологічна компетентність, рефлексія); результативність професійно-педагогічної діяльності (рівень навченості студентів, рівень вихованості

³²⁷ Мачинська, Н. І. 2013. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю*: [монографія]. В: С. О. Сисоевої ред. Львів: ЛьвДУВС, С. 258.

³²⁸ Сисоева, С. О., 2009. *Неперервна педагогічна освіта: сучасні парадигми та технології їх реалізації*. В: *Матеріали виїзн. засід. наукової школи з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті*. Хмельницький, Україна, 14–16 травня 2009 року. Хмельницький, С. 219.

студентів, психологічний клімат у групі, рівень професійної підготовки випускників)³²⁹.

Я. В. Абсалямова виділила три критерії: критерій професійних знань, критерій професійного спілкування, критерій професійного вдосконалення³³⁰. Подібними за змістовим наповненням є критерії в роботі І. П. Чистовської, зокрема: когнітивний, комунікативний, рефлексивний (який, на нашу думку, відображає готовність до професійного вдосконалення) та мотиваційно-ціннісний³³¹.

Система критеріїв розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи, запропонована Т. Д. Федірчик:

1. Критерії мотиваційно-цільового компоненту розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (професійна спрямованість, професійні мотиви, мотивація до успіху викладача).

2. Критерії когнітивно-праксеологічного компоненту розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (фахова компетентність, психолого–педагогічна компетентність, методична компетентність, професійно-педагогічна майстерність та інформаційна культура викладача).

3. Критерії рефлексивно-емоційного компоненту розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (самопізнання, емоційна стійкість, здатність до емпатії).

4. Критерії професійно-ідентичного компоненту розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи

³²⁹ Липина, Т. А., 2005. *Развитие профессионализма педагогов техникума*. Кандидат наук. Волжский государственный инженерно-педагогический университет, С. 135-144.

³³⁰ Абсалямова, Я. В., 2005. *Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах*. Кандидат наук. Інститут вищої освіти АПН України, С. 74.

³³¹ Чистовська, І. П., 2006. *Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління*: автореф. дис. кандидата пед.наук. Київ: Національна академія оборони України.

(професійно значущі якості, індивідуальний імідж, здатність до саморозвитку викладача)³³².

У деяких наукових працях психолого-педагогічна компетентність належить до окремої категорії, окремо ж визначаються критерії її сформованості. Наприклад, Л. В. Боровик виокремила мотиваційний (стійкість мотиву вибору професії, розуміння професійного завдання, значущості обраної професії); когнітивний (ступінь засвоєння знань та вмінь, закономірностей спілкування); діяльнісний (уміння діяти в нестандартних ситуаціях); рефлексивно-вчинковий (уміння будувати конструктивні взаємини, аналізувати власні вчинки); емоційно-вольовий (розвинутий самоконтроль та прагнення до самовдосконалення) критерії для оцінювання психолого-педагогічної компетентності³³³.

Доцільним для нашого дослідження є детальний опис критеріїв для оцінювання рівнів сформованості компонентів професіоналізму викладачів вищої школи поданий В. М. Кравченком. Критерії сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професіоналізму науковець вбачає в сформованості внутрішніх мотивів та мотивів досягнення успіху в майбутній професійній діяльності, інтересі до професійної діяльності викладача вищої школи, усвідомленні його ролі у сучасному суспільстві, сформованій системі особистісних педагогічних цінностей, педагогічній та інформаційній культурі; критеріями сформованості інноваційно-когнітивного компоненту є сформована система психолого-педагогічних, методичних та технологічних знань, прагнення до педагогічних новацій, інноваційне мислення; креативність; критеріями оцінки професійно-діяльнісного компоненту виступає готовність до науково-дослідної діяльності, наявність професійно-важливих якостей, практичних умінь та методичних навичок професійної

³³² Федірчик, Т. Д., 2016. *Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи*. Доктор наук. Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, С. 324-328.

³³³ Боровик, Л. В., 2006. *Формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності*. Кандидат наук. Національна академія державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.

діяльності, здатність до моделювання освітнього процесу й генерування нових ідей, інформаційно-технологічна компетентність; критерії сформованості результативно-рефлексійного компоненту – це здатність до рефлексивності, потреба в саморозвитку, здатність до самоаналізу та прогнозування результатів своєї діяльності, готовність до професійного самовдосконалення³³⁴.

Узагальнення результатів аналізу надало нам можливість визначити критерії та показники сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей, подані у таблиці 2. 2.

1. Для визначення рівнів сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістранта обираємо ціннісно-спонукальний критерій. Показниками вважаємо педагогічну спрямованість студента аграрної магістратури та усвідомлення магістрантом аграрного фаху соціального пріоритету викладацької професії.

2. 3 метою оцінювання комплексу знань майбутніх викладачів аграрних спеціальностей, тобто для оцінювання рівня сформованості когнітивного компоненту професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога виокремлюємо знаннєвий критерій. Його показниками обираємо наявність спеціально-предметних знань (знань аграрної сфери), психолого-педагогічних знань, методичних знань.

3. Для оцінювання сформованості вмінь і навичок майбутнього викладача аграрних спеціальностей, тобто для оцінювання рівня сформованості операційно-технологічного компоненту професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога використовуємо розроблений С. С. Вітвицькою діяльнісно-практичний критерій, а його показниками визначаємо вміння та навички випускника магістратури.

³³⁴Кравченко, В. М., 2017. *Теоретичні і практичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Класичний приватний університ.

4. У роботах С. О. Доценко³³⁵, Г. С. Коваленко³³⁶, Р. Б. Петрух³³⁷, використовується особистісно-рефлексивний критерій. В нашому дослідженні цей критерій визначає рівень сформованості особистісного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. Показниками цього критерію вважаємо за потрібне встановити індивідуально-психологічний показник, який вказує на розвиненість індивідуально-психологічних якостей (педагогічне мислення, педагогічний такт, креативність тощо); та показник самодіагностики (аналіз власних дій).

Таблиця 2. 2.

Критерії та показники сформованості професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності

| компонент | критерій | показники |
|------------------|-----------------------|--|
| мотиваційний | ціннісно-спонукальний | <i>наявність педагогічної спрямованості</i> (бажання реалізуватися у викладацькій професії, інтерес до аграрних наук і бажання їх викладати) <i>усвідомлення соціального пріоритету викладацької професії</i> (бажання підвищувати рівень знань молодих фахівців, усвідомлення соціальної значущості роботи педагога) |
| когнітивний | знаннєвий | <i>наявність спеціально-предметних знань</i> (знання теоретичних основ суміжних дисциплін; наукової термінології аграрної спеціальності; історії, сучасних досягнень, перспектив розвитку фахової науки) <i>наявність психолого-педагогічних знань</i> |

³³⁵ Доценко, С. О., 2009. *Формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності*. Кандидат наук. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

³³⁶ Коваленко, Г. С., 2009. Етапи формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя. *Проблеми трудової та професійної підготовки*: збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова, № 4, с.52-57.

³³⁷ Петрух, Р. Б., 2017. *Формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національний університет біоресурсів і природокористування України.

| | | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| | | (знання психологічних особливостей студентського віку, психологічних передумов успішності у навчальній діяльності; об'єкту, предмету, мети, завдань, категорій педагогіки вищої школи, форм, методів навчання та виховання студентів) <i>наявність методичних знань</i> (знання методики викладання аграрної дисципліни) |
| операційно-технологічний | діяльнісно-практичний | сформованість гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних вмінь та навичок |
| особистісний | особистісно-рефлексивний | <i>розвиненість індивідуально-психологічних якостей</i> (толерантність, доброзичливість, активність, ініціативність, критичність мислення, креативність, педагогічний такт, культура спілкування, володіння мімікою, жестами, усвідомлення своїх обов'язків в соціумі) <i>здатність до самодіагностики</i> (здатність до педагогічного самоаналізу, здатність провести самооцінку своєї роботи, здатність до самокорекції) |

Оскільки ми досліджуємо проблему формування педагогічної компетентності випускників магістратури непедагогічного профілю, нам імпонує думка дослідників, які виокремили у своїх роботах три рівні сформованості компетентності фахівця. Необхідно зазначити, що три рівні сформованості компетентності в роботах дослідників можуть мати різні назви. Так, три основні рівні сформованості професійної компетентності

фахівців можуть називатися: низький, середній, високий (О. Б. Кисельова³³⁸, І. В. Когут³³⁹, В. П. Король³⁴⁰, С. О. Панова³⁴¹); алгоритмічний, евристичний, творчий (Я. Б. Сікора³⁴²); репродуктивний, реконструктивний, творчий (В. І. Тернопільська, О. В. Дерев'янка³⁴³, М. В. Архипова³⁴⁴); репродуктивний, конструктивний, творчий (О. Г. Федорцова³⁴⁵); низький, достатній, високий (О. Ф. Євсюков³⁴⁶); достатній, середній, високий (А. І. Крижановський³⁴⁷); недостатній – емпірично-інтуїтивний, достатній – репродуктивний, високий – рефлексивно-творчий (І. Р. Михайлюк³⁴⁸); початковий, достатній, розвинений (В. О. Калінін³⁴⁹).

Однак, не зважаючи на різні назви рівнів, між ними існує певна змістовна паралель. Ознаки і зміст низького рівня співпадають з алгоритмічним, репродуктивним, емпірично-інтуїтивним, початковим та

³³⁸ Кисельова, О. Б., 2010. Сутність і критерії сформованості компетентності самоосвіти майбутнього педагога. *Педагогіка і психологія*: збірник наукових праць, Вип.36, с.70-76.

³³⁹ Когут, І. В., 2015. *Критерії сформованості професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя* [online]. Режим доступу: <<http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/15>> [Дата звернення 18 січня 2018].

³⁴⁰ Король, В. П., 2016. *Формування у майбутніх учителів технологій професійної компетентності з основ аграрного виробництва*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського.

³⁴¹ Панова, С. О., 2015. *Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики на засадах акмеологічного підходу*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет.

³⁴² Сікора, Я. Б., 2008. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, № 42, с.154-159.

³⁴³ Тернопільська, В. І. та Дерев'янка, О. В., 2012. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, №31, с.264-267.

³⁴⁴ Архипова, М. В., 2011. Компонентно-уровневая структура исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов. *Компьютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*: міжвузівський збірник, №5, с. 7-10

³⁴⁵ Федорцова, О. Г., 2016. *Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів енергетиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін*. Кандидат наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.

³⁴⁶ Євсюков, О. Ф., 2011. Вплив навчальної діяльності на формування професійної компетентності студентів інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, № 2, с. 23-29.

³⁴⁷ Крижановський, А. І., 2017. *Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського.

³⁴⁸ Михайлюк, І. Р., 2010. *Педагогічні умови та модель формування готовності до педагогічної діяльності магістрів технічного спрямування* [online]. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadps_2010_3_9> [Дата звернення 18 січня 2018].

³⁴⁹ Калінін, В. О., 2005. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*. Кандидат наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.

відображають фрагментарність або відсутність прояву показників за критеріями сформованості компетентності. Ознаки і зміст середнього рівня відображають достатній ступінь розвитку показників компетентності, але прояв показників не має творчого, усвідомленого характеру, як у випадку наявності високого рівня сформованості компетентності.

У своєму дослідженні щодо сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей ми будемо дотримуватись назв: «високий», «достатній», «початковий», вважаючи їх найбільш узагальнюючими при описі того чи іншого показника. Охарактеризуємо їх детально.

Відповідно до прийнятої нами класифікації :

- високий рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності у магістранта аграрної спеціальності характеризується сталою спрямованістю на педагогічну діяльність та розумінням соціального пріоритету викладацької професії; наявністю глибоких знань аграрної сфери, психолого-педагогічних та методичних знань; сформованістю гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних груп вмінь та навичок; наявністю сформованих особистісних характеристик, необхідних для викладацької діяльності (розвинена толерантність, емпатія, активність, ініціативність, критичність мислення, креативність, володіння мімікою, жестами; усвідомлення обов'язків у соціумі, здатність до самоаналізу, здатність провести самооцінку своєї роботи, здатність до самокорекції);
- достатній рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності має магістрант аграрного фаху з певною зацікавленістю у педагогічній роботі та частковим уявленням про соціальну важливість викладацької професії; несистематизованими знаннями аграрного фаху, орієнтовними

психолого-педагогічними та методичними знаннями; частковою сформованістю та фрагментарним застосуванням груп гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних вмінь та навичок; частковою розвиненістю особистісних характеристик, необхідних для педагогічної діяльності;

- початковий рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності студента аграрної магістратури характеризується недостатністю інтересу до педагогічної діяльності та поверхневим розумінням соціального пріоритету викладацької професії; поверхневими знаннями аграрного фаху, початковим уявленням про сутність психолого-педагогічних та методичних знань; несформованістю гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних вмінь та навичок; відсутністю особистісних педагогічних характеристик.

Таким чином нами визначено систему критеріїв та їх показників з метою оцінювання рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. Рівнями сформованості означеної компетентності визначено: високий, достатній та початковий.

Характеристика рівнів професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей за показниками ціннісно-спонукального, знаннєвого, діяльнісно-практичного, особистісно-рефлексивного критерію передбачає дослідження актуального стану сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей закладів вищої освіти України. Розгляду цього питання присвячено наступний розділ нашої роботи. Детальна таблиця характеристик рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей за усіма критеріями представлена у додатку А.

Обґрунтування потребує модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей, що сприятиме ефективній підготовці студентів до можливої викладацької діяльності. Структура і зміст моделі обґрунтовано у наступному параграфі нашого дослідження.

2.3. Модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей

Аналіз наукової літератури, документів, які регулюють підготовку магістрів, бесіди з практикуючими викладачами аграрних закладів вищої освіти, анкетування випускників аграрної магістратури засвідчили, що існує невідповідність між новітніми вимогами до викладачів аграрних закладів та існуючою системою підготовки до педагогічної діяльності в умовах аграрної магістратури. Це зумовило необхідність розробки та теоретичного обґрунтування моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

Концептуальними положеннями нашого дослідження виступають:

- Закон України «Про освіту» (2017)³⁵⁰, Закон України «Про вищу освіту» (2014)³⁵¹, наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів освіти»³⁵², наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.13 № 665 «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних

³⁵⁰Закон України «Про освіту» [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Дата звернення 18 січня 2018].

³⁵¹Закон України «Про вищу освіту» [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 18 січня 2018].

³⁵²Наказ Міністерства освіти і науки України 01.06.2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» [online]. Режим доступу: <<http://mon.gov.ua/usi-novivni/povidomlennya/2016/06/01/metodichni-rekomendacziyi-shhodo-rozroblennya-stand/>> [Дата звернення 18 січня 2018].

закладів»³⁵³, постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти»³⁵⁴, національний класифікатор ДК 003:2010 «Класифікатор професій»³⁵⁵ від 28.07.2010 № 327, який побудовано за методологічними засадами ISCO-88 (International Standard Classification of Occupations – Міжнародна стандартна класифікація професій) стосовно положень щодо роботи та кваліфікації, структурної побудови та головних характеристик професійних угруповань.

- Теорія неперервної освіти, «формування на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти в Україні, що побудована на спільності фундаментальних принципів функціонування, а саме: уведення двоцикличового навчання, запровадження кредитної системи, встановлення стандартів транснаціональної освіти; орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат»³⁵⁶.
- Нукові підходи та принципи до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.
- Оновлення змісту освіти в магістратурі аграрного закладу, яка повинна забезпечити відповідність предметних та спеціальних компетентностей майбутніх викладачів аграрних дисциплін завдяки міждисциплінарному характеру підготовки магістрантів аграрних спеціальностей.
- Застосування інноваційних форм, методів, засобів навчання при педагогічній підготовці магістрантів аграрного фаху.

³⁵³ Наказ Міністерства освіти і науки України 01.06.2013 № 665 «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів»: [online]. Режим доступу: <<http://osvita.ua/legislation/other/37302/>> [Дата звернення 18 січня 2018].

³⁵⁴ Постанова Кабінету Міністрів України 29.04.2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [online]. Режим доступу: <<http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/101-perelik-galuzej-znan-i-spetsialnostej>> [Дата звернення 18 січня 2018].

³⁵⁵ Національний класифікатор ДК 003:2010 «Класифікатор професій» 28.07.2010 № 327. [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10>> [Дата звернення 18 січня 2018]

³⁵⁶ Карташова, Л. А. та Бендерезь, Н. М. Досвід реформування систем педагогічної освіти в Австрії [online]. Режим доступу: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/kartashova.htm> [Дата звернення 18 січня 2018].

Поняття «модель» трактується у словниках як схема, зображення або опис будь-якого явища чи процесу в природі, суспільстві; аналог певного фрагмента природної чи соціальної реальності³⁵⁷. На думку І. А. Зязюна, «модель – це штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним досліджуваному об'єкту (чи явищу), відображає і відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта»³⁵⁸. В. В. Краєвський називає модель певною структурою, що відображає внутрішні відносини і зв'язки між її компонентами³⁵⁹.

Аналіз процесу моделювання підготовки магістрантів до педагогічної діяльності в роботах Н. Г. Батечко³⁶⁰, С. С. Вітвицької³⁶¹, В. М. Кравченка³⁶², Н. І. Мачинської³⁶³ та застосування системного підходу, який у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різних типів зв'язків та зведення в єдину теоретичну картину³⁶⁴, дозволив нам розробити експериментальну модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей, що складається з чотирьох блоків. Блоками експериментальної моделі є: цільовий блок, який включає соціальне замовлення та мету розробки моделі, підходи та принципи до формування професійно-педагогічної

³⁵⁷ Мижериков, В. А. 2004. *Словарь-справочник по педагогике*. В: П. И. Пидкасистого, ред. Москва:ТЦ «Сфера», С. 198.

³⁵⁸Зязюн, І. А., 2002. Світоглядні пріоритети педагогіки. В: *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. у 2-х част., Ч.1. Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, с.75-84.

³⁵⁹Краевский, В. В., 1989. Методологическая рефлексия. *Советская педагогика*, № 2, с. 69-71.

³⁶⁰Батечко, Н. Г., 2016. *Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України.

³⁶¹Вітвицька, С. С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет ім. І. Франка.

³⁶²Кравченко, В. М., 2017. *Теоретичні і практичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Класичний приватний університет.

³⁶³Мачинська, Н. І. 2013. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю*: [монографія]. В: С. О. Сисоєвої ред. Львів: ЛьвДУВС, С. 258.

³⁶⁴Слепкань, З. І. 2005. *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі*: навчальний посібник. Київ: Вища школа, С. 26.

компетентності магістрантів; змістовий блок, що відображає теоретичну і практичну підготовку, у ході якої відбувається формування професійно-педагогічної компетентності; методичний блок, що включає форми, методи, засоби, етапи формування компетентності; а також діагностично-результативний блок, який передбачає використання методів контролю, самоконтролю, оцінки та самооцінки сформованості зазначеної компетентності.

Розглянемо детальніше змістову характеристику блоків запропонованої моделі. Суспільство, що стрімко розвивається, інтегрується в європейський освітній простір, потребує появи висококваліфікованого конкурентоспроможного на ринку праці працівника-аграрія. Відповідно, суспільство потребує суттєвого покращення професійної компетентності викладача аграрного закладу вищої освіти, ряди яких постійно оновлюються магістрантами-випускниками аграрних спеціальностей. Таким чином, соціальним замовленням визначаємо сформованість професійно-педагогічної компетентності викладача аграрної спеціальності закладу вищої освіти; метою – формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності.

Цільовий блок моделі ґрунтується на сучасних наукових підходах до формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрного фаху: системному, синергетичному, комплексному, аксіологічному, компетентнісному, особистісно орієнтованому, діяльнісному. Дослідження поданих підходів ми провели в параграфі 1. 3.

Запропонована модель підготовки магістрантів включає певну систему вихідних принципів (науковості; системності й послідовності; доступності; активності та самостійності кожного студента; зв'язку навчання з практичною діяльністю; гуманізації; професійно-педагогічної спрямованості) – основних вимог до здійснення освітнього процесу.

Принцип науковості вимагає, щоб психолого-педагогічні знання, якими оволодівають студенти магістратури, відображали досягнення сучасної

педагогічної та психологічної науки. Студенти повинні засвоювати достовірні сучасні освітні явища і процеси; розуміти сутність науково обґрунтованих законів, бачити перспективи нових інноваційних шляхів розв'язання педагогічних проблем. Важливим стає залучення студентів аграрної магістратури до самостійних психолого-педагогічних досліджень, ознайомлення з методами дослідницької роботи, допомога у розумінні причинно-наслідкових зв'язків, явищ, процесів, подій в педагогічній практиці

365 366 367.

Принцип системності й послідовності вимагає пізнання особливостей педагогіки як «системи знань, об'єднаних внутрішніми зв'язками», «послідовне (з урахуванням логіки педагогічної науки та вікових особливостей студентів) розгортання змісту знань»³⁶⁸. «Попередній рівень знань має виступати фундаментом ефективності засвоєння наступної частки знань»³⁶⁹. Таким чином, заняття педагогічного напрямку в магістратурі аграрного закладу вищої освіти повинні «спиратися на пройдене при вивченні нового матеріалу, розглядати новий матеріал по частинах, фіксуючи увагу студентів на вузлових питаннях»³⁷⁰, демонструвати міжпредметний зв'язок педагогічної та аграрних наук.

Принцип доступності навчання ґрунтується на необхідності зважати на природні особливості й можливості студентів-магістрантів з урахуванням індивідуальних особливостей фізичного та психічного розвитку кожної особистості. Навчання повинно бути доступним, проте, вимагати певних зусиль, що сприяє розвитку особистості майбутнього викладача; зміст

³⁶⁵Грицай, Н. Б., 2014. Основні принципи методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 3 (37), с. 105-112.

³⁶⁶Фіцула, М. М. 2004. *Педагогіка*: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 2-е вид. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

³⁶⁷ Кузьмінський, А. І. та Омеляненко, В. Л. 2006. *Педагогіка у запитаннях і відповідях*: навчальний посібник. Київ: Знання.

³⁶⁸ Так само, С. 223

³⁶⁹ Так само.

³⁷⁰ Фіцула, М. М. 2004. *Педагогіка*: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 2-е вид. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, С. 128.

завдань повинен перебувати в зоні ближнього розвитку, тобто вимагати від студентів роздумів та мислення^{371 372 373}.

Принцип активності та самостійності навчання визначає головне спрямування пізнавальної діяльності студентів й управління нею. Цей принцип сприяє досягненню мети і виконанню завдань вищої освіти, адже передбачає осмислений і творчий підхід до освітніх досягнень. Активізації пізнавальної діяльності студентів сприяють: позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу; позитивні емоції, викликані навчальною діяльністю; тісний зв'язок навчання з життям; взаєморозуміння між викладачами і студентами; постійне використання на практиці засвоєного матеріалу, умінь і навичок; варіантність та диференціація індивідуально-самостійних завдань; робота щодо засвоєння складного матеріалу доступними методами; використання сучасних технологій навчання^{374 375 376}.

Принцип зв'язку навчання з практичною педагогічною діяльністю базується на твердженні, що навчання лише тоді буде успішним, коли особистість постійно відчуватиме корисність здобутих освітніх досягнень у задоволенні життєвих потреб³⁷⁷, пов'язаних з активним, свідомим ставленням до викладацької діяльності.

Принцип гуманізації вимагає створення умов для формування кращих якостей сучасного освітянина, розвитку його здібностей та розкриття джерел

³⁷¹ Максимюк, С. П. 2005. *Педагогіка*: навчальний посібник. Київ: Кондор.

³⁷² Мачинська, Н. І., 2013. Теоретичні аспекти організації процесу педагогічної підготовки майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, Вип. 6, с. 129-135.

³⁷³ Самборська, Н. М., 2015. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентісного підходів. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*, № 85, с. 97-101.

³⁷⁴ Фіцула, М. М. 2004. *Педагогіка*: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 2-е вид. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

³⁷⁵ Кострубань, Р. В., 2015. *Педагогічні принципи формування толерантності майбутніх учителів в процесі гуманітарної підготовки в гуманітарному коледжі* [online]. Режим доступу: <http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1928> [Дата звернення 18 січня 2018].

³⁷⁶ Рейзенкінд, Т. Й., 2002. *Класифікація принципів дидактики у професійній освіті* [online]. Режим доступу: <<http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/24-11-22.pdf>> [Дата звернення 18 січня 2018].

³⁷⁷ Кузьмінський, А. І. та Омеляненко В. Л. 2006. *Педагогіка у запитаннях і відповідях*: навчальний посібник. Київ: Знання.

його життєвих сил; гуманізацію взаємин між викладачами та студентами, глибоку повагу до кожної особистості, її гідності, розуміння її запитів, інтересів, довір'я до неї; формування щирої, доброзичливої, милосердної людини³⁷⁸. У контексті гуманістичної освітньої парадигми педагогові належить бути не засобом, а визначальним чинником навчального процесу, супутником студентів – майбутніх фахівців на шляхах пізнання. Педагог постає провідною фігурою успішної педагогічної взаємодії, від нього залежить оперативність врахування їх особистісних якостей, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання³⁷⁹.

Особливого значення для формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей має принцип професійно-педагогічної спрямованості навчання та виховання, що передбачає формування у студентів магістратури вже під час навчання захоплення педагогічною професією, емоційного ставлення до неї. Як зазначає Н. Г. Ничкало, принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність доводить, що наближення навчальної діяльності студентів до майбутньої професії сприяє тому, що вона виступає для них не у вигляді абстрактної перспективи застосування набутих теоретичних знань, а стає достатнім мотивуючим чинником навчання, наповнюючи його особистісним сенсом. За таких умов вони свідомо вибудовують власну поведінку в кожному момент часу, перекидаючи місток між минулим, теперішнім та майбутнім³⁸⁰.

³⁷⁸Кузьмінський, А. І. 2005. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. Київ: Знання, С. 90.

³⁷⁹Сидорчук, Н. Г. 2012. Педагогічний аспект фахової підготовки у класичних університетах у контексті імперативів європейської освітньої моделі. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 124-131.

³⁸⁰Ничкало, Н. Г., 2013. *Дидактичні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх філологів у поза навчальній діяльності з використанням мультимедійних технологій* [online]. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Режим доступу: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiV3Jv5w_rVAhVhIJ oKHXJEDHkQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Ffirbis-nbuv.gov.ua%2Fcgi-bin%2Ffirbis_nbuv%2Fcgirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2FVnadps_2013_4_15.pdf&usg=AFQjCNHK bIwoNoBQE25Q7u57J46sS0WCzg> [Дата звернення 18 січня 2018].

Змістовий блок моделі відображає теоретичну і практичну підготовку, під час яких формується професійно-педагогічна компетентність магістранта аграрної спеціальності. Реалізація змістового блоку відбувається через вивчення студентами цілого комплексу навчальних психолого-педагогічних дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка у вищій школі», «Педагогіка і психологія вищої школи», «Психологія і педагогіка», «Вища освіта України та Болонський процес», «Педагогіка і методика викладання у вищій школі», «Методика викладання у вищій школі», «Сучасні методи викладання у вищій школі», «Методика викладання, педагогіка і психологія у вищій школі», «Викладацька діяльність у вищому навчальному закладі», «Психологія», «Психологія управління» (у разі зазначення в навчальному плані магістратури), а також через дисципліни вузької аграрної спеціалізації.

На наше переконання, провідне місце у змістовому блоці моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності повинні займати факультативні педагогічні курси.

Одним з таких може стати розроблений нами факультативний спецкурс «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів», завданням якого є:

- формування цілісного уявлення магістрантів про педагогічну діяльність;
- формування і поглиблення знань з педагогіки вищої школи;
- формування необхідних для педагогічної діяльності навичок і вмінь;
- формування особистості майбутнього педагога;
- формування знань, вмінь, навичок самодіагностики у майбутнього викладача.

Навчальна програма і методичні розробки цього факультативного спецкурсу, його впровадження в навчальний процес підготовки магістрантів видані окремим навчально-методичним посібником «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів».

Продуктивною складовою змістового блоку нашої моделі є навчальна практика студентів магістратури.

Підпорядкування одержуваних у процесі навчання знань і вмінь практичній потребі є однією з ключових ідей у компетентнісному підході. Реалізація цієї вимоги пов'язується науковцями зі збільшенням кількості годин на дисципліни професійно орієнтованого циклу, із посиленням у професійній підготовці майбутніх фахівців домінуючої ролі всіх видів практик (виробничих, технологічних і переддипломних), із впровадженням відповідних педагогічних технологій освіти, які сприяють формуванню у студентів професійно значущих якостей³⁸¹. Практика надає можливість студенту виконувати обов'язок фахівця на робочому місці, студент виконує весь цикл обов'язків за своєю спеціальністю, усвідомлює механізм дії підрозділу, в якому проводиться виробнича практика, загальну картину всього об'єкта практики³⁸². Оскільки зазвичай навчальні плани магістратури аграрних закладів вищої освіти не містять саме педагогічну практику, вважаємо за потрібне поєднати в таких випадках елементи виробничої практики з педагогічною. Поєднання може відбуватися через постановку педагогічних завдань студентам. Наприклад, спостерігаючи виробничий сільськогосподарський процес, магістр-аграрій може запропонувати найефективніші шляхи, методи для передачі отриманих знань, вмінь, навичок, досвіду наступним поколінням аграріїв, дослідити способи попередження можливих труднощів у своїх майбутніх учнів і студентів. Окрім власне виробничої практики, елементом педагогічної практики студентів аграрної магістратури можуть стати і окремі заняття в навчальному закладі. Пропонуючи цей особливий вид практики, ми виходили з того, що будь-яка лекція, практичне, лабораторне, семінарське заняття може стати досвідом роботи з аудиторією слухачів. Такий досвід демонструє студентам

³⁸¹ Драч, І. І. 2013. *Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади*. [монографія]. Київ: «Дорадо-Друк», С. 227.

³⁸² Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В. та ін. 2005. *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. В: З. Н. Курлянд, ред., 2-ге вид. перероб. і доп. Київ: Знання.

можливі педагогічні помилки при викладанні сільськогосподарських дисциплін, помилки педагогічної техніки та спілкування. Ефективним досвідом педагогічної практики є для студентів магістратури проведення частини лекції (за погодженням викладача), або проведення практичного, лабораторного заняття зі студентами молодших курсів.

Важливою складовою змістового блоку моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей стає науково-дослідницька робота студентів. Як зазначає С. С. Вітвицька, науково-дослідницька робота магістрів спрямована на розвиток у майбутніх науковців нахилів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання завдань, а також формування вмінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань³⁸³. Оскільки наше дослідження стосується студентів спеціальностей непедагогічного профілю, науково-дослідницька робота магістрантів повинна включати наступні види завдань: підготовка рефератів, узагальнюючих опорних таблиць, структурних блок-схем лекцій; анотування статей, доповіді, різноманітні творчі завдання, що передбачають розв'язання проблемних ситуацій³⁸⁴, написання статей, участь у науково-практичних конференціях.

Через те, що формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності відбувається під час вивчення студентами різних блоків дисциплін, факультативного спецкурсу, проходження практики, при науково-дослідницькій роботі, то обов'язковими стають як аудиторні форми навчання, так і поза аудиторні, індивідуальні (складання схем, таблиць, написання доповідей, рефератів, виконання письмових контрольних робіт, опрацювання додаткової літератури, звіт з практики), групові (лекції, міні-лекції, семінарські, лабораторні, практичні заняття,

³⁸³ Вітвицька, С. С. 2003. *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури, С. 198.

³⁸⁴ Вітвицька, С. С. 2003. *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури.

майстерні, відеолaborаторні роботи, робота у групах за інтересами), колективні (відвідування майстер-класів викладачів аграрних дисциплін) форми організації навчання.

Вибір методів формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей зумовлюється означеними нами вище підходами та принципами і включає активні, інтерактивні, пошукові, проблемні, рольові ігри, дискусії, диспути, брейнстормінг, метод тренінгу, кейс-методи.

Активні та інтерактивні методи є основними в нашій експериментальній моделі при мінімальному використанні традиційних інформаційно-рецептивних та репродуктивних методів.

Засобами для формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей виступають посібники, підручники, схеми, відеозаписи, ІКТ тощо.

В експериментальній моделі нами передбачено три етапи формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрного фаху: орієнтувально-інформаційний, навчально-практичний, самостійно-творчий. На орієнтувально-інформаційному етапі забезпечується стимулювання педагогічної мотивації у магістрантів аграрного фаху; на навчально-практичному поглиблюються та систематизуються педагогічні знання студентів, формуються всі групи педагогічних умінь та навичок, розвиваються необхідні педагогічні якості майбутнього викладача; на самостійно-творчому отримують практичне застосування засвоєні педагогічні знання, уміння та навички, а також сформовані індивідуально-психологічні якості магістранта.

Описані форми, методи, засоби, етапи формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності включені до методичного блоку розробленої нами моделі.

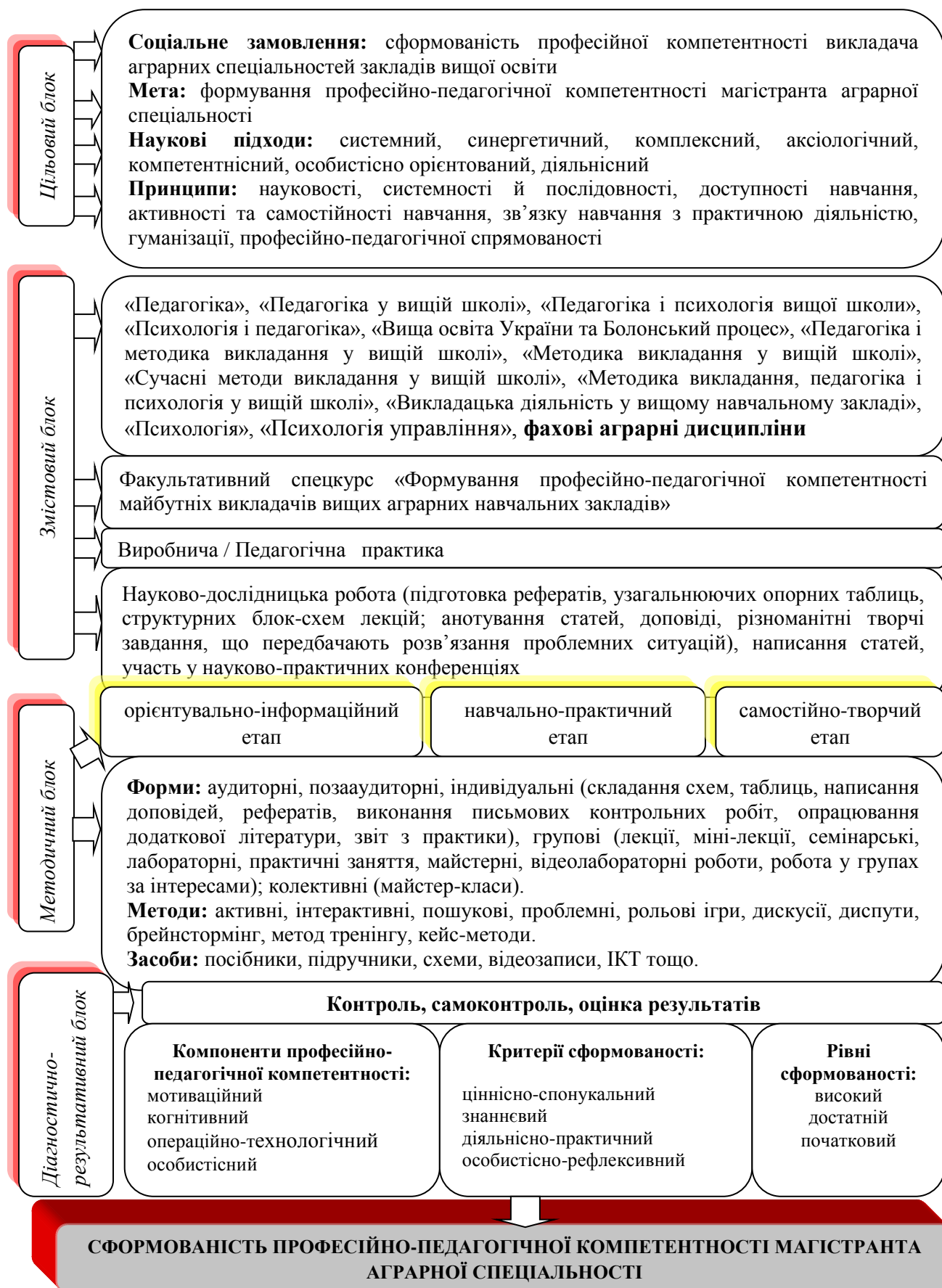


Рис. 2. 3. Модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей

Діагностично-результативний блок моделі передбачає контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку результатів її реалізації при формуванні професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрного фаху, визначається рівень сформованості досліджуваної компетентності за ціннісно-спонукальним, знаннєвим, діяльнісно-практичним, особистісно-рефлексивним критеріями.

Схема моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей подана на рис. 2. 3.

Побудова моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей (рис. 2. 3.) склала підґрунтя для розробки методики її реалізації в освітній процес аграрних закладів вищої освіти.

Таким чином, модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей являє собою єдність цільового, змістового, методичного та діагностично-результативного блоків.

Висновки до другого розділу

У розділі розглянуто моделювання процесу формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей; досліджено структуру і зміст професійно-педагогічної компетентності студентів аграрної магістратури; встановлено систему критеріїв та показників для оцінювання рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності випускників аграрної магістратури; запропоновано модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрного фаху.

На основі аналізу наукової літератури виявлено, що структура досліджуваної компетентності магістранта аграрної спеціальності є ідентичною до структури професійно-педагогічної компетентності викладача та містить чотири компоненти: *мотиваційний* (характеризує спрямованість на педагогічну діяльність, усвідомлення соціального пріоритету викладацької

діяльності), *когнітивний* (відображає спеціально-предметні знання, психолого-педагогічні знання, методичні знання), *операційно-технологічний* (інтегрує вміння та навички), *особистісний* (поєднує індивідуально-психологічну та аутопсихологічну складові особистості студента магістратури). Охарактеризовано зміст виокремлених компонентів структури.

У процесі дослідження визначено критерії та показники сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей: *ціннісно-спонукальний* (наявність педагогічної спрямованості та усвідомлення соціального пріоритету викладацької професії); *знаннєвий* (наявність спеціально-предметних, психолого-педагогічних та методичних знань); *діяльнісно-практичний* (ступінь сформованості гностичних, конструктивних, проектувальних, організаційних, комунікативних вмінь та навичок); *особистісно-рефлексивний* (розвиненість індивідуально-психологічних якостей та здатність до самодіагностики). Визначені критерії відповідають компонентам структури професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. Обрано трирівневу систему (початковий, достатній та високий рівні) оцінювання сформованості досліджуваної компетентності. Розроблено характеристики, притаманні кожному з рівнів.

З метою ефективного формування професійно-педагогічної компетентності студента аграрної магістратури розроблено експериментальну модель, яка містить чотири основні блоки: цільовий, змістовий, методичний, діагностично-результативний. Цільовий блок включає: соціальне замовлення (сформованість професійно-педагогічної компетентності викладача аграрної спеціальності закладу вищої освіти) та мету (формування досліджуваної компетентності магістранта аграрної спеціальності); підходи (системний, синергетичний, комплексний, аксіологічний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний) та принципи (науковості, системності й послідовності, доступності навчання,

активності та самостійності навчання, зв'язку навчання з практичною діяльністю, гуманізації, професійно-педагогічної спрямованості) до формування досліджуваної компетентності. Змістовий блок відображає теоретичну і практичну підготовку, у ході якої відбувається формування компетентності магістрантів аграрних спеціальностей (психолого-педагогічні дисципліни, фахові дисципліни, факультативний спецкурс, виробнича / педагогічна практика, науково-дослідницька робота). Методичний блок забезпечує ефективну організацію процесу формування компетентності, включає форми (аудиторні, позааудиторні, індивідуальні, групові, колективні), методи (активні, інтерактивні, пошукові, проблемні, рольові ігри, дискусії, диспути, брейнстормінг, метод тренінгу, кейс-методи), засоби (посібники, підручники, схеми, відеозаписи, ІКТ тощо), етапи формування (орієнтувально-інформаційний, навчально-практичний, самостійно-творчий). Діагностично-результативний блок передбачає використання методів контролю, самоконтролю, оцінки та самооцінки сформованості зазначеної компетентності.

Матеріали розділу II подано в публікаціях автора [34], [35], [36], [39], [40], [41], [42].

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ

3. 1. Програма експериментальної роботи та стан сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей (результати констатувального етапу експерименту)

Етапами організації нашого дослідження були: теоретико-аналітичний, теоретико-конструктивний, дослідно-експериментальний та завершально-узагальнюючий.

На теоретико-аналітичному та теоретико-конструктивному етапах було проаналізовано наукову літературу, нормативно-правові документи щодо професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти України, вимоги до кваліфікаційних рівнів, вимоги до навчальних планів магістратури у закладах вищої освіти, вивчено практику роботи аграрних закладів з проблеми формування педагогічної компетентності магістрантів, зазначено шляхи її можливого вдосконалення. Також на цих етапах дослідження було проаналізовано наукову літературу з проблеми професійно-педагогічної компетентності і здійснено:

- аналіз та уточнення поняття «компетентність», «професійна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність», «магістрант», «аграрні спеціальності», «формування професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності»;
- дослідження структури та функціонування магістратури як інституту формування педагогічної компетентності викладача аграрної спеціальності за кордоном та в Україні;
- обґрунтування наукових підходів до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей;

- визначення компонентів структури професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей та їхній зміст;
- визначення системи критеріїв та їхніх показників для оцінювання рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей;
- обґрунтування і розробку теоретичної моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Дослідно-експериментальний етап організації дослідження включав проведення педагогічного експерименту, метою якого стала перевірка ефективності моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

Програма експерименту складалася з констатувального та формувального етапів.

Завдання *констатувального етапу експерименту* передбачали: вибір експериментальної бази дослідження, кількості учасників експерименту; розробку «Анкети оцінювання рівня сформованості мотиваційного та особистісного компонентів професійно-педагогічної компетентності», «Анкети оцінювання рівня сформованості когнітивного та операційно-технологічного компонентів професійно-педагогічної компетентності», «Листка оцінювання рівня сформованості когнітивного та операційно-технологічного компонентів професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності», опитувальника «Аналіз причин, які унеможливають майбутню викладацьку діяльність»; перевірку стану сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей; розробку методики реалізації моделі; підготовку програми факультативного спецкурсу «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних закладів» та навчально-методичного посібника для проведення занять цього спецкурсу. *Методи дослідження*, що використовувались на цьому етапі

експерименту, включали: анкетування, бесіди, опитування, спостереження, оцінювання, аналіз психолого-педагогічної літератури, наукової та методичної літератури.

Завдання *формуального етапу експерименту* передбачали: впровадження авторської методики реалізації експериментальної моделі у навчальний процес визначених аграрних закладів вищої освіти; проведення контрольного зрізу сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей; аналіз та інтерпретацію даних експериментальних та контрольних груп для визначення рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей; обробку порівняльних результатів в експериментальних і контрольних групах методами математичної статистики з метою визначення їх достовірності. *Методи* на цьому етапі включали: анкетування, бесіди, опитування, спостереження, оцінювання, якісний та кількісний аналіз результатів контролю, методи математичної статистики.

Експериментальна робота проводилась за реальних умов під час навчального процесу. Дослідне навчання здійснювалось на базі магістратури аграрних спеціальностей Житомирського національного агроекологічного університету, Білоцерківського національного аграрного університету, Уманського національного університету садівництва, Сумського національного аграрного університету.

Серед викладачів визначених вищих аграрних закладів були обрані педагоги, які виступили експертами в оцінці рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрного фаху. Критеріями відбору експертів були: наявність вищої педагогічної освіти, досвід роботи в університеті не менш ніж 5 років, досвід проведення науково-педагогічних досліджень, зацікавленість в нашому експериментальному дослідженні.

На констатувальному та формуальному етапах програмою експерименту охоплено 276 студентів магістратури аграрних

спеціальностей, з яких 136 складали контрольні, а 140 – експериментальні групи.

У контрольних групах навчання проводилось традиційно, експериментальні додаткові умови не створювались, проте, використовувались елементи методики реалізації моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

В експериментальних групах використано методику реалізації моделі формування професійно-педагогічної компетентності, зокрема, введено факультативний спецкурс «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів» та застосовано метод імплементації педагогічної складової до змісту фахової підготовки магістрантів.

Завершально-узагальнюючий етап організації дослідження передбачав підготовку висновків про ефективність експериментальної моделі та методики її реалізації.

Зупинимось докладніше на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

З метою дослідження рівня сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрного фаху за ціннісно-спонукальним критерієм використовувався метод анкетування та самооцінки (див. додаток Б. 1.).

Для дослідження стану сформованості когнітивного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів за показниками знаннєвого критерію нами були використані наступні методи:

- При оцінюванні рівня сформованості за показником «спеціально-предметні знання» ми використали оцінки, отримані студентами при вступі до магістратури з аграрного фахового випробування, також застосовувався метод самооцінки студентів.

Даних, що відповідають низькому рівню сформованості цього показника, як і передбачалося, не було отримано, оскільки студент з таким результатом з фахового випробування не може претендувати на продовження навчання за освітнім рівнем магістр. Більш того, рівень сформованості спеціально-предметних знань виявився високим у більшості студентів – що є також зрозумілим, адже продовжують навчання в магістратурі, як правило, найздібніші у своєму фахові студенти. Необхідність дослідження цього показника когнітивного компоненту ґрунтується на нашому глибокому переконанні, що лише компетентна у своєму фахові особа, може розглядати можливість педагогічної діяльності, оскільки володіє спеціальними знаннями, вміннями, навичками, які може передати наступному поколінню фахівців.

- Оцінювання рівня сформованості за показником «психолого-педагогічні знання» здійснювалось за допомогою педагогічних та психологічних завдань, методом самооцінки.
- Оцінювання рівня сформованості за показником «методичні знання» здійснювалось за допомогою завдань методичного характеру та методом самооцінки.

З метою дослідження стану сформованості операційно-технологічного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей за показниками діяльнісно-практичного критерію були запропоновані студентам для виконання завдання, що потребують застосування гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних умінь та навичок. Завдання включали вирішення педагогічних задач, кейс-методи та письмові завдання, усні відповіді на запитання. На даному етапі також використовувався метод самооцінки.

При проведенні дослідження сформованості когнітивного та операційно-технологічного компонентів компетентності аналізувалася й

думка магістрантів щодо рівня значущості показників в роботі викладача аграрного закладу вищої освіти.

Дослідження рівня сформованості особистісного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів за особистісно-рефлексивним критерієм відбувалося на основі методу анкетування та самооцінки магістрантів (див. додаток Б. 1.).

Необхідно зазначити, що оцінити рівень сформованості досліджуваної компетентності магістрантів за показниками знаннєвого та діяльнісно-практичного критеріїв нам допомагали викладачі-експерти, які після роботи зі студентськими групами і перевірки виконаних студентами завдань заповнювали на кожного студента «Листок оцінювання рівня сформованості когнітивного та операційно-технологічного компонентів професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності» (див. додаток Б. 2), застосовувався й метод самооцінки студентів (див. додаток Б. 3)

Оцінка кожної ознаки анкети експертами та самооцінка студентів проводилась за 5-ти бальною шкалою. Бал 5 – означав наявність ознаки на високому рівні, бал 4 – наявність ознаки на достатньому рівні, бал 3 – на середньому рівні, бал 2 – на низькому рівні, бал 1 – на дуже низькому рівні (або відсутність ознаки).

Для порівняльного аналізу за кожним показником підраховувалась сумарна кількість балів, одержана кожним з опитуваних окремо, після цього підраховувалась кількість балів, отримана представниками всієї групи разом по даному показнику і врешті підраховувалась відносна частота або частка наявності показника за формулою:

$$\text{Відносна частота} = \frac{\text{одержана сумарна кількість балів всією групою}}{\text{максимально можлива кількість балів групи}} \quad (3.1)$$

Дані, отримані в результаті дослідження рівня сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності

магістрантів аграрних спеціальностей, за допомогою самооцінки студентів, внесені у таблицю 3. 1. Питання анкети було побудовано у вигляді оціночних суджень.

Таблиця 3. 1

Порівняльна таблиця сформованості показників ціннісно-спонукального критерію в КГ та ЕГ на констатувальному етапі (у відносних частотах)

| Показник | КГ (136 ос.) | ЕГ (140 ос.) |
|--|----------------------|----------------------|
| | рівень сформованості | рівень сформованості |
| педагогічна спрямованість | 0,31 | 0,32 |
| соціальний пріоритет викладацької діяльності | 0,42 | 0,43 |

Детальний аналіз відповідей респондентів (див. додаток Т) засвідчив, що студенти як контрольних, так і експериментальних груп найнижче оцінили своє прагнення самореалізації у викладацькій діяльності та своє прагнення підвищувати рівень підготовки молодих фахівців аграрної галузі.

З метою детальнішого аналізу мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантам аграрного фаху було запропоновано анкету, що містила запитання «Чи плануєте Ви займатися викладацькою діяльністю?» У разі негативної відповіді на запитання студентів просили визначити причини, які унеможливають або можуть бути перешкодою для майбутньої педагогічної роботи (можливі варіанти причин були запропоновані, хоча передбачалась і можливість власного варіанту відповіді) (додаток В. 1.).

Для дослідження мотивації до педагогічної діяльності серед студентів, які відповіли, що планують займатися цим напрямом роботи, було застосовано методику К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності» (додаток В. 2.). Означена методика була адаптована для студентів магістратури.

На питання «Чи плануєте Ви займатися викладацькою діяльністю?» відповіли позитивно 26 осіб із контрольних груп, та 32 з числа експериментальних. Відповіді респондентів, які не планують займатися викладацькою діяльністю щодо причин, які унеможливлюють педагогічний напрям роботи представлено у таблиці 3. 2.

Таблиця 3. 2.

Причини, що унеможливлюють викладацьку діяльність

| Причина | Контрольні групи (110 осіб, що не планують займатися викладацькою діяльністю) | | Експериментальні групи (108 осіб, що не планують займатися викладацькою діяльністю) | |
|--|---|------|---|------|
| | К-ть осіб | % | К-ть осіб | % |
| 1. Я не достатньо володію знаннями, вміннями і навичками своєї спеціальності | 5 | 4,5 | 6 | 5,6 |
| 2. Я не маю достатніх знань, вмінь, навичок з методики викладання своєї дисципліни у вищій школі | 19 | 17,2 | 17 | 15,7 |
| 3. Я не маю достатніх знань, вмінь, навичок з педагогіки та психології вищої школи | 15 | 13,6 | 14 | 13,0 |
| 4. Я соромлюся виступати перед аудиторією слухачів | 19 | 17,2 | 21 | 19,4 |
| 5. Я не впевнений, що зможу попереджати можливі конфліктні ситуації | 4 | 3,6 | 5 | 4,6 |
| 6. Я не хочу бути викладачем | 46 | 41,8 | 45 | 41,7 |
| 7. Власний варіант (низька заробітна плата) | 2 | 2,1 | | |

Аналіз причин, зазначених магістрантами, вказує, що і в контрольних групах, і в експериментальних групах основними причинами, які унеможливлюють педагогічну діяльність респондентів є наступні: 1) небажання особи викладати (оскільки більшість магістрантів є

орієнтованими на роботу саме в аграрній галузі економіки); 2) недостатність методичних знань, вмінь та навичок; 3) хвилювання під час публічних виступів.

Відповіді підтверджують наше припущення, зроблене в параграфі 1. 2., про недостатню кількість годин, відведених на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу в магістратурі аграрних закладів. Але можна зробити висновок, що за умов достатньої підготовки до майбутньої викладацької діяльності та достатнього мотивування до цього виду діяльності впродовж навчання в магістратурі аграрних закладів, відсоток студентів, які розглядають можливість педагогічного напрямку роботи, може значно збільшитись.

Проведення дослідження за методикою К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності» (додаток В. 2.) серед студентів, які відповіли, що планують займатися викладацькою діяльністю, показала, що у студентів як контрольної, так і експериментальної групи переважають зовнішні позитивні мотиви, що, на нашу думку, не сприяє ефективній педагогічній роботі, адже діяльність при зовнішній позитивній мотивації не викликає захоплення у особи, особа керується матеріальним та соціальним заохоченням в своїй діяльності.

Результати даних дослідження рівня сформованості когнітивного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей представлені в таблиці 3. 3., де О – оцінка експертів, СО – самооцінка студентів магістратури, РЗ – різниця.

Аналіз результатів дослідження показників знаннєвого критерію засвідчив, що сформованість спеціально-предметних знань магістрантів значно перевищує сформованість психолого-педагогічних та методичних знань як в контрольних, так і в експериментальних групах (див. табл. 3. 3.).

Таблиця 3. 3.

**Порівняльна таблиця сформованості показників знаннєвого критерію в
КГ та ЕГ на констатувальному етапі (у відносних частотах)**

| Показник | КГ (136ос.) | | | | ЕГ (140 ос.) | | | |
|------------------------------|----------------------|-------------------------|------|------|----------------------|-------------------------|------|------|
| | рівень значущості | рівень сформованості | | | рівень значущості | рівень сформованості | | |
| | | О | СО | РЗ | | О | СО | РЗ |
| спеціально-предметні знання | 0, 91 | 0,75 | 0,8 | 0,05 | 0,92 | 0,76 | 0,79 | 0,03 |
| психолого-педагогічні знання | 0, 95 | 0,49 | 0,55 | 0,06 | 0,94 | 0,50 | 0,54 | 0,04 |
| методичні знання | 0, 73 | 0,50 | 0,63 | 0,13 | 0,74 | 0,51 | 0,64 | 0,13 |

При цьому студенти груп переоцінюють рівень власних психолого-педагогічних та методичних знань. Аналіз рівня значущості показників виявили, що студенти визнають необхідність та важливість спеціально-предметних, психолого-педагогічних знань для роботи викладача, проте, недооцінюють важливість методичних знань педагога. Це свідчить про те, що студенти аграрної магістратури не повною мірою обізнані із сучасною методикою викладання дисципліни та не бачать усього потенціалу коректно підбраного методу передачі знань.

Надзвичайно низько оцінені знання магістрантів щодо предмету, завдань та цілей педагогіки вищої школи; знання принципів самостійної роботи над фаховою дисципліною; знання інноваційних педагогічних технологій навчання фахової дисципліни як в контрольних, так і експериментальних груп (див. додаток У. 2., У. 3.). Необхідно констатувати, що отримані низькі оцінки психолого-педагогічних та методичних знань є очікуваними, оскільки програма бакалаврату в аграрних закладах вищої освіти не передбачає цілеспрямовану педагогічну підготовку студентів.

Зведені дані рівнів значущості, сформованості та самооцінки студентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей в контрольних та експериментальних групах за знанням критерієм представлені на гістограмі (рис. 3. 1.)

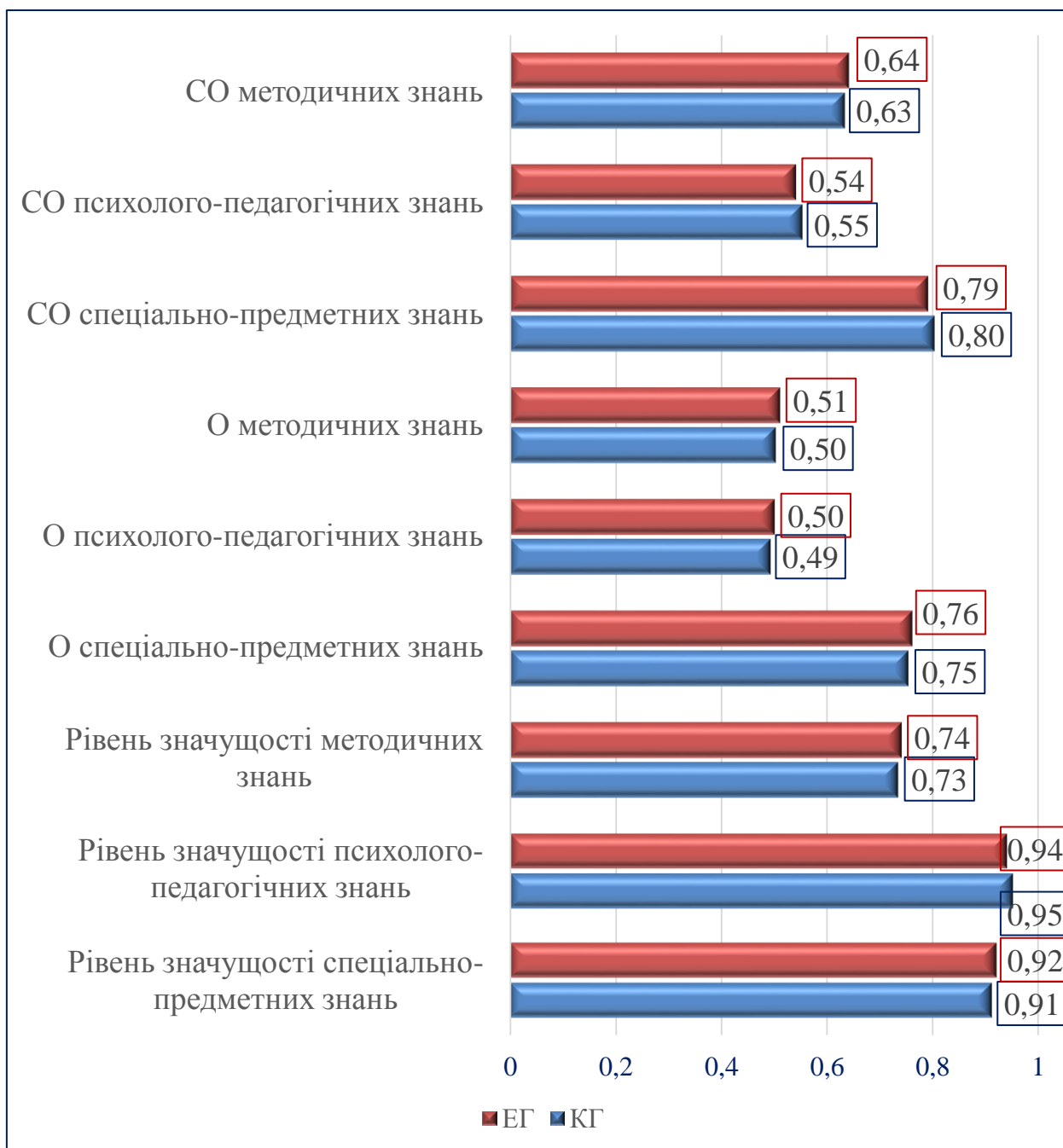


Рис.3. 1. Порівняння частот рівнів значущості, оцінки та самооцінки показників знання критерію у студентів КГ та ЕГ

Дані, отримані в результаті дослідження рівня сформованості операційно-технологічного компоненту професійно-педагогічної

компетентності магістрантів аграрних спеціальностей за діяльнісно-практичним критерієм, внесені у таблицю 3. 4.

Таблиця 3. 4.

Порівняльна таблиця сформованості показників діяльнісно-практичного критерію в КГ та ЕГ на констатувальному етапі (у відносних частотах)

| Показник | КГ (136 ос.) | | | | ЕГ (140 ос.) | | | |
|---------------------------------|-------------------|----------------------|------|------|-------------------|----------------------|------|------|
| | рівень значущості | рівень сформованості | | | рівень значущості | рівень сформованості | | |
| | | О | СО | РЗ | | О | СО | РЗ |
| гностичні вміння та навички | 0,70 | 0,31 | 0,40 | 0,09 | 0,72 | 0,32 | 0,40 | 0,08 |
| проектувальні вміння та навички | 0,69 | 0,32 | 0,46 | 0,14 | 0,71 | 0,31 | 0,47 | 0,16 |
| конструктивні вміння та навички | 0,83 | 0,30 | 0,31 | 0,01 | 0,82 | 0,29 | 0,29 | 0 |
| організаційні вміння та навички | 0,79 | 0,49 | 0,67 | 0,18 | 0,80 | 0,51 | 0,66 | 0,15 |
| комунікативні вміння та навички | 0,84 | 0,70 | 0,82 | 0,12 | 0,86 | 0,71 | 0,84 | 0,13 |

Аналіз результатів дослідження показників діяльнісно-практичного критерію (див. табл. 3. 4.) засвідчив приблизно однаковий рівень сформованості гностичних та проектувальних вмінь та навичок студентів як контрольних, так і експериментальних груп; встановлено дещо вищий рівень сформованості організаційних вмінь та навичок студентів як контрольних, так і експериментальних груп; найбільш сформованими виявилися комунікативні вміння та навички студентів у групах, а найменш сформованими – конструктивні. При цьому студенти як контрольних, так і експериментальних груп високо оцінили необхідність всіх означених груп

вмінь та навичок у роботі педагога. Рівень самооцінки щодо сформованості всіх груп вмінь та навичок виявився завищеним, хоча студенти визнали свої конструктивні вміння та навички найменш сформованими.

Детальний аналіз даних (див. додаток Ф.) засвідчив, що серед гностичних вмінь та навичок найменш сформованими є вміння і навички враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості студентів при навчанні та вміння і навички визначати умови, шляхи і засоби підвищення ефективності навчальної роботи; з-поміж проектувальних – вміння та навички складати перспективну програму розвитку колективу, окремих студентів, виходячи із стратегічних завдань навчально-виховного процесу; з-поміж конструктивних – вміння та навички застосовувати різноманітні завдання для ефективного викладання своєї дисципліни, які можуть активізувати студентів. Показник організаційних вмінь та навичок був вищим у складових: вміння та навички скеровувати людей на досягнення мети; вміння та навички організувати власну діяльність. Уміння і навички організації роботи студентів у колективі були оцінені студентами значно нижче. Показник комунікативних вмінь та навичок показав високий результат, хоча у питаннях способів уникнення конфліктних ситуацій та невербального спілкування оцінки є невисокими у всіх магістрантів.

Зведені дані рівнів значущості, сформованості та самооцінки студентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей в контрольних та експериментальних групах за діяльнісно-практичним критерієм представлені на гістограмі (рис. 3. 2.).

Дані, отримані в результаті дослідження рівня сформованості особистісного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей, на основі самооцінки студентів внесені в таблицю 3. 5. Питання анкети було побудовано у вигляді оціночних суджень.

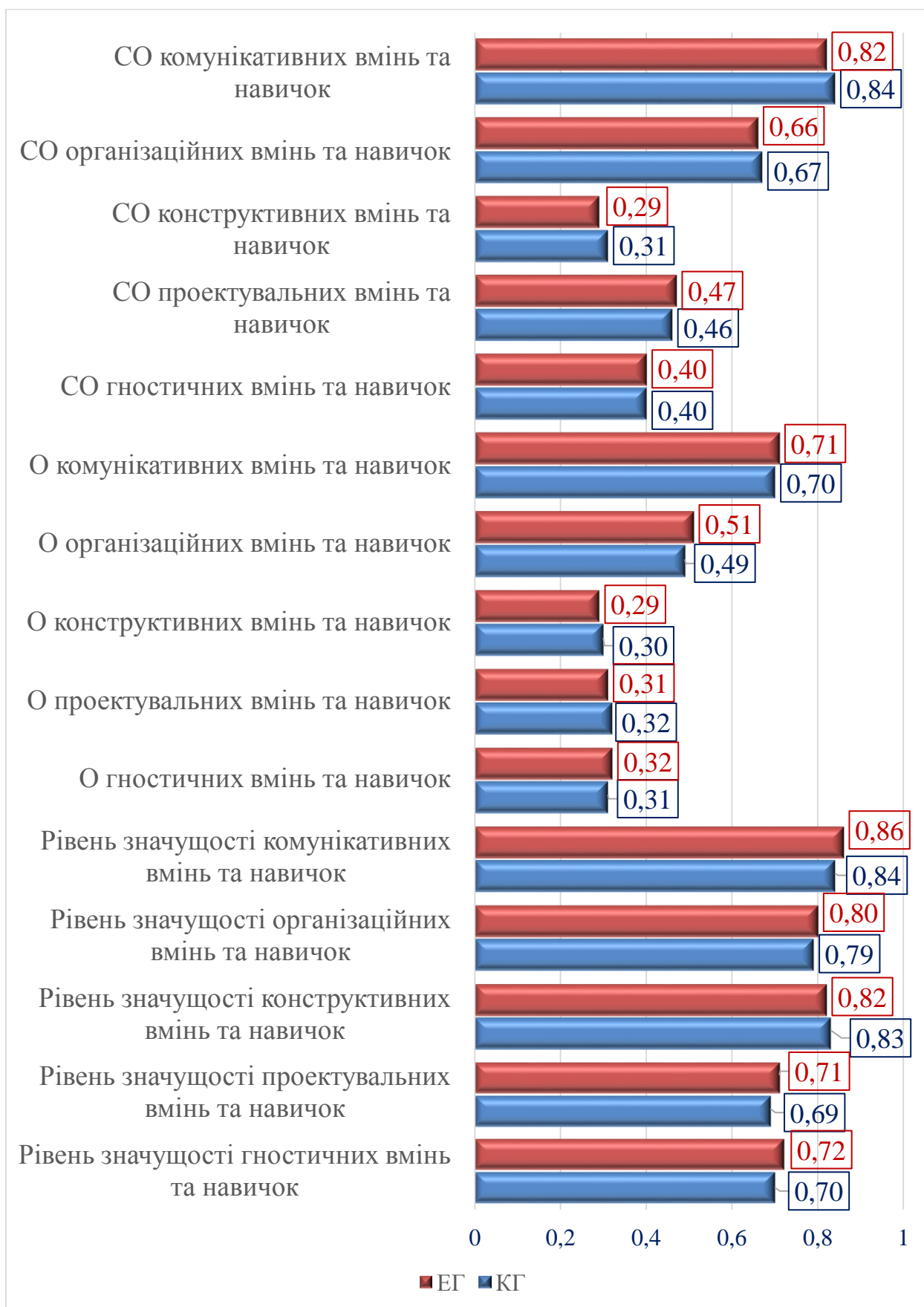


Рис.3. 2. Порівняння частот рівнів значущості, оцінки та самооцінки показників діяльнісно-практичного критерію у студентів КГ та ЕГ

Дослідження рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності за особистісно-рефлексивним критерієм показало, що індивідуально-психологічний показник та показник самодіагностики є сформованими на однаковому рівні як в контрольних, так і в експериментальних групах (див. додаток Х.). При цьому найменш розвиненими є складові, що характеризують здатність студентів до самодіагностики, зокрема рівень сформованості показника самодіагностики був найнижчим у питаннях щодо здатності студентів встановлювати сутність особистісної проблеми та критичного ставлення до власних вчинків. Проте, при додатковому опитуванні магістранти зазначили, що володіють окремими методиками самодіагностики, усвідомлюють її значимість для особистісного розвитку.

Таблиця 3. 5.

Порівняльна таблиця сформованості показників особистісно-рефлексивного критерію в контрольних та експериментальних групах на констатувальному етапі (у відносних частотах)

| Показник | КГ (136 ос.) | ЕГ (140 ос.) |
|-----------------------------|----------------------|----------------------|
| | рівень сформованості | рівень сформованості |
| індивідуально-психологічний | 0,27 | 0,27 |
| самодіагностика | 0,23 | 0, 23 |

Проведення констатувального етапу експерименту дозволило нам виокремити групи студентів з високим, достатнім та початковим рівнем сформованості професійно-педагогічної компетентності в контрольній та експериментальній групах за кожним критерієм. Рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів визначалися наступним чином:

75% – 100% набраних студентом балів із максимально можливої кількості балів критерію – характеризують високий рівень;

50% – 74% – достатній рівень;
менше 50% – початковий рівень.

Розподіл балів для визначення рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності за окремими критеріями зазначений у таблиці 3. 6.

Таблиця 3. 6.

Розподіл балів для визначення рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності за окремими критеріями

| Критерій | Високий рівень | Достатній рівень | Початковий рівень |
|--------------------------|----------------|------------------|-------------------|
| ціннісно-спонукальний | 42-55 | 27-41 | менше 27 |
| знаннявий | 143-190 | 95-142 | менше 95 |
| діяльнісно-практичний | 82-110 | 55-81 | менше 55 |
| особистісно-рефлексивний | 71-95 | 48-70 | менше 48 |

Проілюструємо рівні сформованості кожного компоненту досліджуваної компетентності у вигляді таблиць.

У таблиці 3.7. подано дані сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів.

Таблиця 3. 7.

Порівняльна таблиця рівнів сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів на констатувальному етапі

| Рівні | КГ | | ЕГ | |
|-------|------------------------|---|------------------------|---|
| | кількість магістрантів | % | кількість магістрантів | % |

| | | | | |
|------------|----|------|----|------|
| Високий | 24 | 17,6 | 26 | 18,6 |
| Достатній | 92 | 67,7 | 91 | 65,0 |
| Початковий | 20 | 14,7 | 23 | 16,4 |

Домінуючим є достатній рівень сформованості за цим критерієм у студентів обох груп. Для покращення результатів, на нашу думку, необхідно проводити цілеспрямовану системну роботу з мотивування магістрантів аграрних спеціальностей на педагогічну діяльність.

У таблиці 3. 8. подано зведені експериментальні дані щодо рівнів сформованості когнітивного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів.

Таблиця 3. 8.

Порівняльна таблиця рівнів сформованості когнітивного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів на констатувальному етапі

| Рівні | КГ | | ЕГ | |
|------------|------------------------|------|------------------------|------|
| | кількість магістрантів | % | кількість магістрантів | % |
| Високий | 17 | 12,5 | 18 | 12,9 |
| Достатній | 58 | 42,6 | 62 | 44,3 |
| Початковий | 61 | 44,9 | 60 | 42,8 |

З таблиці видно, що рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності даного компоненту мають однакові тенденції як в контрольній, так і в експериментальній групі – кількість студентів з початковим рівнем сформованості знань є досить значною.

В таблиці 3.9. представлено зведені дані щодо рівнів сформованості операційно-технологічного компоненту професійно-педагогічної компетентності, отримані після констатувального етапу експерименту.

Таблиця 3. 9.

Порівняльна таблиця рівнів сформованості операційно-технологічного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів на констатувальному етапі

| Рівні | КГ | | ЕГ | |
|------------|------------------------|------|------------------------|------|
| | кількість магістрантів | % | кількість магістрантів | % |
| Високий | 14 | 10,3 | 16 | 11,4 |
| Достатній | 62 | 45,6 | 65 | 46,4 |
| Початковий | 60 | 44,1 | 59 | 42,2 |

Дані таблиці свідчать, що як в контрольних, так і в експериментальних групах значний відсоток студентів мають початковий рівень сформованості вмінь та навичок. Покращенню результатів, на нашу думку, сприятиме педагогічна підготовка магістрантів, яка має міждисциплінарний характер, що інтегрує вивчення педагогічних дисциплін, фахових дисциплін, потенційні педагогічні можливості практик та науково-дослідницької роботи.

У таблиці 3. 10. подано зведені експериментальні дані сформованості особистісного компоненту професійно-педагогічної компетентності студентів.

У студентів контрольних та експериментальних груп рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності за особистісно-рефлексивним критерієм є достатнім.

Поділ студентів на групи за загальним (за всіма критеріями) рівнем сформованості професійно-педагогічної компетентності має наступний вигляд: (табл. 3. 11.).

Таблиця 3. 10.

**Порівняльна таблиця рівнів сформованості особистісного
компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів на
констатувальному етапі**

| Рівні | КГ | | ЕГ | |
|------------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | кількість магістрантів | % | кількість магістрантів | % |
| Високий | 19 | 14,0 | 21 | 15,0 |
| Достатній | 97 | 71,3 | 95 | 67,9 |
| Початковий | 20 | 14,7 | 24 | 17,1 |

Таблиця 3. 11.

**Поділ студентів на групи за рівнем сформованості професійно-
педагогічної компетентності до експериментального навчання.**

| Рівень | Контрольні групи | | Експериментальні групи | |
|------------|------------------|------|------------------------|------|
| | АЗ | % | АЗ | % |
| Високий | 16 | 11,7 | 20 | 14,3 |
| Достатній | 59 | 43,4 | 58 | 41,4 |
| Початковий | 61 | 44,9 | 62 | 44,3 |

Результати констатувального етапу експерименту довели, що педагогічна підготовка в магістратурі потребує вдосконалення, оскільки магістранти продемонстрували високий рівень сформованості фахової компетентності, але достатній і початковий рівень сформованості педагогічної компетентності, що може стати перешкодою для успішної діяльності у разі викладацької роботи випускника магістратури. Можливими шляхами підвищення рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності є: внесення в навчальні плани магістратури дисциплін психолого-педагогічного циклу у випадку їх відсутності; збільшення

кількості годин на вивчення дисциплін цього циклу у разі їх наявності у навчальних планах; або введення спеціального факультативного педагогічного курсу для магістрантів, які планують займатися викладацькою діяльністю в майбутньому; застосування міждисциплінарного характеру підготовки у магістратурі аграрного закладу вищої освіти; використання форм, методів, засобів навчання, які підготують магістранта до майбутньої викладацької діяльності.

3.2. Упровадження методики реалізації експериментальної моделі у навчальний процес аграрних закладів вищої освіти

Експериментальна методика реалізації моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей розроблялась нами за дотриманням таких вимог:

- концептуальність (опора на концепцію компетентнісного підходу у вищій школі, що забезпечує філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення поставленої мети і завдань);
- системність (логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);
- керованість (діагностичне планування, проектування процесу навчання, поетапна діагностика, варіювання прийомами, засобами і методами);
- ефективність (гарантування досягнення встановленого стандарту навчання);
- відтворюваність (упровадження, відтворення, повторення в інших однотипних освітніх установах)³⁸⁵.

Враховуючи ієрархію цілей у педагогічній системі, прийняту науковцями³⁸⁶, та, вважаючи цільовий блок експериментальної моделі таким,

³⁸⁵ Фіцула, М. М. 2005. *Педагогіка*: навчальний посібник. 2-е вид., випр., доповн. Київ: Академвидав.

що відображає *стратегічні цілі* формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей, зазначаємо, що *тактичні цілі* формування вищезгаданої компетентності варіюються та уточнюються відповідно до етапу методики реалізації моделі. *Оперативні ж цілі* конкретизуються у процесі вивчення аграрних, психолого-педагогічних дисциплін, участі у заняттях факультативного спецкурсу та в процесі виконання певного виду роботи (практика, написання дослідницької роботи, реферату тощо).

Вродовж упровадження експериментальної методики велика увага приділялась роз'яснювально-методичній роботі та інструктажу викладачів. З цією метою проводились тренінги, консультації щодо особливостей нашої експериментальної моделі; провідне місце відводилось консультативній роботі з викладачами аграрних спеціальностей, адже саме вони забезпечували реалізацію експериментальної моделі у ході занять з фахових аграрних дисциплін та під час проходження студентами виробничої практики. З метою методичного забезпечення факультативного спецкурсу було укладено навчально-методичний посібник «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів», який містить програму факультативного спецкурсу (див. додаток Д) та детальний опис занять та завдань для студентів.

У процесі проведення експериментальної роботи здійснювалось проміжне оцінювання результатів реалізації моделі. З цією метою використовувались такі методи як спостереження, анкетування, бесіди. У разі необхідності вносились потрібні зміни у методи, форми, засоби роботи зі студентами.

Відповідно до експериментальної методики, змістовий блок моделі формування професійно-педагогічної компетентності, який передбачає структурування навчального матеріалу під час вивчення якого відбувається

³⁸⁶ Дубасенюк, О. А. 2001. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навчальний посібник*. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет.

розвиток особистості майбутнього викладача закладу вищої освіти та його підготовка до педагогічної діяльності, інтегрує вивчення магістрантами фахових дисциплін, дисциплін психолого-педагогічного циклу, відвідування занять факультативного спецкурсу, проходження виробничої практики (оскільки в аграрних закладах вищої освіти, де впроваджувалась експериментальна методика, не передбачена педагогічна практика), проведення науково-дослідницької роботи.

Кожен етап методики реалізації експериментальної моделі мав на меті певні цілі та передбачав застосування відповідних форм, методів, засобів навчання.

Так, орієнтувально-інформаційний етап реалізації моделі забезпечував ознайомлення студентів з педагогічною професією, з нормативною базою цієї професії, з важливими педагогічними, методичними категоріями. Тактичною ціллю цього етапу, з нашого погляду, можна визначити мотивування студентів магістратури на викладацьку діяльність, оскільки мотивація – це потреба в досягненні результату в роботі, прагнення до подолання перешкод; розвитку сили, намагання зробити щось складне якнайкраще і швидше³⁸⁷. Сформованість мотиваційної складової утворює підґрунтя для наступних етапів формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів.

На наше переконання, орієнтувально-інформаційний етап, упродовж якого закладається фундамент педагогічної спрямованості, розпочинається для студентів непедагогічних закладів вищої освіти з першого курсу навчання, оскільки діяльність студента в означених закладах передбачає роботу під керівництвом викладачів, відповідно, здобувачі вищої освіти отримують певне уявлення про педагогічну діяльність та мають приклад роботи людей цієї професії. Розвитку певних психологічних, педагогічних, методичних знань, гностичних, проектувальних, конструктивних,

³⁸⁷ Murray, H. A. 1938. *Explanations in personality*. New York:Oxford Univ.Press.

організаційних, комунікативних вмінь та навичок студентів, а також формуванню особистісних характеристик майбутнього викладача аграрної спеціальності сприяють й дисципліни, передбачені програмою бакалаврату, зокрема: «Основи наукових досліджень», «Методика дослідження», «Менеджмент», «Правова культура особистості», «Соціологія» тощо.

Орієнтувально-інформаційний етап формування педагогічної компетентності для студентів аграрного фаху триває в магістратурі, програмою якої передбачено вивчення психолого-педагогічних дисциплін в аграрному закладі вищої освіти. Студенти на цьому етапі отримують знання про базові педагогічні, психологічні поняття, про предмет, задачі, основні категорії педагогіки вищої школи, методи та методику педагогічних досліджень, організаційні основи системи вищої освіти в Україні, психологічні основи освітнього процесу у закладах вищої освіти; на цьому етапі набувають розвитку певні групи педагогічних вмінь та навичок студентів; починають формуватися якості особистості майбутнього педагога.

На орієнтувально-інформаційному етапі ми використовували метод контекстного доповнення тем, що розглядались на заняттях з психолого-педагогічної дисципліни, затвердженою навчальними програмами аграрних університетів, в яких проводився експеримент. Так, наприклад, завданням студентів стало проведення анкетування серед викладачів аграрних дисциплін з метою встановлення причин обрання ними педагогічної професії, встановлення переваг та недоліків педагогічної роботи, з'ясування можливих шляхів удосконалення результатів викладацької роботи. Таким чином, відвідування занять з фахових аграрних дисциплін мало не лише вузькопрофільне значення, але й стало додатковим ресурсом для формування педагогічної компетентності магістранта. Проаналізувавши відповіді викладачів, базуючись на власному досвіді, студенти пишуть твір-роздум на тему «Чи міг би я стати викладачем аграрної дисципліни». Науково-дослідницька робота на цьому етапі включає ознайомлення студентів з законами, нормативними документами, що регулюють роботу вищих

навчальних закладів, в тому числі й аграрних. Так, ознайомившись з Законом України «Про вищу освіту», студенти мали виписати принципи державної політики у сфері вищої освіти, заповнити таблицю, що містить характеристику кожного рівня вищої освіти (див. додаток Ж).

Складаючи завдання для магістрантів аграрного фаху ми застосовували активні та інтерактивні методи. За умов застосування даних методів, на відміну від традиційних, як зазначає Т. І. Туркот, викладач стає суб'єктом, який ініціює процес навчання і стимулює перетворення студентів в активних суб'єктів процесу навчання; студент активно засвоює і генерує знання, отримані із різноманітних джерел; інформаційна комунікація стає багатоканальною системою, яка генерує інформацію між викладачем і студентами, а також забезпечує інформаційну взаємодію між ними; методи управління процесом навчання набувають демократичних рис; творчість викладача стає все більш різноманітною, а діяльність студентів має яскраво виражений творчий характер; контроль за процесом навчання набуває вигляду гнучких індивідуалізованих форм, що навчає студентів самоконтролю та рефлексії; результат такого навчання – сукупність знань, практичних вмінь і навичок, здатність до їх творчого використання в професійній діяльності³⁸⁸. Застосування даних методів дозволило нам не лише сформувати педагогічні знання магістрантів, але й розвинути певні педагогічні вміння та навички.

Так, під час опрацювання теми «Педагогіка та її місце в сучасній системі наук» студентам була запропонована інтерпретація графічної моделі взаємозв'язків між групами наук Б. М. Кедрова (за А. І. Кузьмінським)³⁸⁹. Перед студентами ставилось завдання пояснити, чому науковець розмістив в центрі моделі блоки «педагогіка» та «психологія», а також висловити свою згоду чи, навпаки, незгоду з запропонованою моделлю науковця (додаток Е).

³⁸⁸ Туркот, Т. І. 2011. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. Київ: Кондор.

³⁸⁹ Кузьмінський, А. І. 2005. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. Київ: Знання, С. 19.

У ході перевірки знань магістрантів з теми «Система вищої освіти в Україні. Переваги та недоліки» було задіяно метод роботи «Групова дискусія» (додаток Ж).

Магістрам було запропоновано проаналізувати сучасну систему аграрної освіти в Україні, її переваги і недоліки, дослідити можливі шляхи удосконалення цієї системи. Під час самостійного опрацювання цієї теми студенти заповнювали таблиці та схеми, а також висловлювали особисту думку на тему: «Державна підтримка підготовки фахівців аграрного спрямування», «Чи можлива інтеграція системи вищої освіти України у світову зі збереженням власних досягнень і традицій?», «Доступність здобуття вищої освіти кожним громадянином України».

Таким чином, окрім перевірки теоретичних знань магістрантів, створилися умови для формування у магістрів уміння логічно, аргументовано викладати власну точку зору, уміння сприймати критику, адекватно реагувати на неї, використовувати особистісний та професійний досвід при вирішенні проблемних питань, розвивати такі особистісні якості як самостійність, відповідальність, взаємоповага у процесі спільної діяльності³⁹⁰.

З метою формування знань у магістрантів щодо типологічних особливостей студентів було використано технологію інтерактивного навчання «Кубування» (додаток З). Після застосування цієї технології на занятті студенти мали можливість порівняти традиційні технології навчання та інноваційні, окрім цього, для того, щоб задіяти педагогічний потенціал майбутніх викладачів було запропоновано підібрати тему аграрного спрямування, знання якої можна було б сформувати у студентів молодших курсів, застосовуючи означену технологію. Технологія була успішно апробована студентами на заняттях з фахових дисциплін.

³⁹⁰ Мазко, О. П. 2014. *Інтерактивні технології формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов*: навчально-методичний посібник. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Перевірка груп питань щодо психологічних знань, вмінь, навичок магістрантів здійснювалось шляхом застосування методу ситуацій. Магістрантам пропонувались, як приклад, такі ситуації:

Ситуація №1. На практичному занятті студент, не звертаючи уваги на викладача, голосно щось розповідає одногрупнику. На два зауваження викладача щодо дотримання тиші студент не звертає увагу.

Чи вважаєте Ви подану ситуацію проблемою, яку педагогу необхідно вирішити? Якщо вважаєте ситуацію проблемною, запропонуйте можливі шляхи її вирішення. Які висновки треба зробити, щоб запобігти виникненню подібної ситуації?

Ситуація № 2. Під час лекції викладач помітив, що деякі студенти поглядають по сторонах, деякі – постукують пальцями по столу, деякі – поглядають на годинник, інші підтримують голову руками. Який висновок повинен зробити викладач?

Важлива роль у формуванні професійно-педагогічної компетентності магістрантів відводилась самостійній роботі. Самостійна робота вмішувала у собі дидактичний потенціал, оскільки розширювала обсяг знань, формувала вміння працювати з різноманітними видами інформації, розвивала аналітичні здібності, навички контролю та планування навчального часу³⁹¹.

Самостійна робота передбачала максимальну індивідуалізацію діяльності кожного магістранта. Вона розглядалась одночасно як засіб вдосконалення творчої індивідуальності³⁹² та сходинка на шляху до самоосвітньої діяльності, яка, на нашу думку, найкраще відповідає вимогам до якісної підготовки фахівців за сучасних умов. Як зазначає Н. Г. Сидорчук, принципова внутрішня відмінність між самостійною роботою та самоосвітою полягає в тому, що в ході самостійної роботи цілі перед особистістю ставить

³⁹¹ Вербицкий, А. А., 1994. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента. В: *Проблемы организации работы студентов в условиях многоуровневой структуры высшего образования*: тез. докл. науч.-метод. конф. Волгоград: ВолгГТУ.

³⁹² Ляшова, Н. М., 2011 Особливості самостійної роботи студентів магістратури. *Вісник ЛНУ ім.Тараса Шевченка*, №20, с. 220-229.

керівник, в ході ж самоосвітньої діяльності особистість виступає суб'єктом своєї діяльності щодо досягнення самостійно визначених цілей, які і складають головний мотив самоосвітньої діяльності³⁹³.

На орієнтувально-інформаційному етапі студентам ставилось завдання створити особистий план професійного розвитку³⁹⁴. У ході аудиторного заняття магістранти отримали картки, які необхідно було заповнити, зазначивши власні професійні цілі, життєві цілі, а також визначити найближчі та подальші цілі свого професійного розвитку, шляхи і засоби досягнення визначених цілей, перешкоди, що можуть виникнути на шляху до мети, та способи подолання цих перешкод (додаток К.1). Завданням для самостійної роботи студентів стало виконання гри-тренінгу «Мої життєві цілі»³⁹⁵ (додаток К.2), яка стимулювала студентів до розмірковувань щодо різноманітних сфер життя людини (робота, сімейне життя, особистісний розвиток, відносини з друзями, фінансове положення, освіта, дім, духовне життя). Вищезазначені завдання були зорієнтовані на формування аутопсихологічної складової професійно-педагогічної компетентності магістрантів.

Оскільки тактична мета **навчально-практичного етапу** реалізації моделі полягає у поглибленні та систематизації педагогічних знань студентів, у формуванні всіх груп умінь та навичок, необхідних для викладацької діяльності, у розвитку педагогічних якостей, то означений етап набуває розгортання під час відвідування студентами занять факультативного спецкурсу «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів». Заняття спецкурсу було розроблено таким чином, щоб сприяти досягненню тактичної мети навчально-практичного етапу.

³⁹³ Сидорчук, Н. Г., 2002. Про співвідношення між поняттями «самоосвіта» та «самостійна робота». *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя*, № 4, с. 139-141.

³⁹⁴ Огнев'юк, В. О., Жильцов, О. Б., Караман С. О. та ін. 2014. *Я — студент: навчальний посібник*. В: В. О. Огнев'юка ред., 4-те вид., зі змінами. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.

³⁹⁵ Так само.

На цьому етапі майбутні викладачі аграрного фаху отримали знання про класифікацію лекцій за місцем в лекційному чи навчальному курсі; про класифікацію лекцій за формою організації на сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні. Для ефективного засвоєння знань, вмінь, навичок щодо організації лекції у закладах вищої освіти було проведено мультимедійну лекцію. По-перше, студенти отримали знання про лекцію як форму організації навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти, а, по-друге, отримали досвід проведення саме мультимедійної лекції (додаток Л.).

Такі форми організації лекцій, як лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-дискусія виявилися абсолютно новими для майбутніх педагогів. Особливий інтерес у магістрантів викликала інформація про порядок підготовки та порядок проведення лекції; використання методів активізації мислення студентів; використання прийомів закріплення інформації; використання наочності, технічних засобів навчання під час проведення лекцій; питання відповідності методів до віку студентів; використання прийомів підтримання уваги слухачів.

Інтерес студентів магістратури також викликала методика проведення практичного заняття, зокрема: його основні етапи, методи контролю знань, умінь, навичок; різниця у практичних результатах застосування традиційної та інноваційної технологій навчання; методи підвищення мотивації студентів до вивчення аграрної дисципліни.

Удосконаленню знань майбутніх викладачів аграрних дисциплін з методики проведення лабораторного заняття нами було приділено особливу увагу. Магістранти отримали знання щодо класифікації лабораторних занять за дидактичною метою, за призначенням, за формою проведення, за рівнем пізнавальної діяльності студентів.

Для студентів магістратури була новою інформація про сучасні форми організації та проведення семінарських занять та використання інтерактивних технологій кооперативного навчання. Ефективність цих

технологій магістранти спостерігали під час практичних занять факультативного спецкурсу.

Використовуючи різні навчальні технології, ми не лише перевіряли теоретичні знання магістрантів, але й формували їх вміння впроваджувати отримані знання та власний досвід на практиці, активізували креативне мислення, розвивали вміння логічно викладати думки, використовувати навички вербального та невербального спілкування, формували уміння встановлювати міжпредметні зв'язки, а також надавали практичний досвід застосування інноваційних технологій навчання. Наприклад, вивчення теми «Дистанційна освіта у ВНЗ аграрного спрямування» проводилося шляхом застосування технології «Дискусійний годинник». Студентам пропонувалося дослідити питання ефективності дистанційної освіти з точки зору різних підходів (педагогічного, психологічного, економічного, соціального), використовуючи годинник-підказку (додаток М).

Практичне заняття «Форми оцінювання навчальних досягнень студентів» проводилось у вигляді дидактично-імітаційної гри «Іспит» (додаток Н), метою якої, окрім перевірки теоретичних педагогічних знань магістрантів та формування вмінь й навичок проведення оцінювання результатів навчальної діяльності, було формування вмінь студентів магістратури застосовувати педагогічні знання на практиці; формування вмінь педагогічного такту та спілкування магістрантів.

Заняття факультативного спецкурсу не лише розширили фонд знань, умінь та навичок магістрантів, але й стимулювали їх до майбутньої викладацької діяльності.

Навчально-практичний етап методики реалізації моделі передбачав окрім завдань, що виконувались безпосередньо у ході занять факультативного спецкурсу, завдання, що виконувались під час вивчення фахових предметів. Наприклад, студенти повинні були проаналізувати лекцію, практичне, лабораторне, семінарське заняття з аграрної теми. Для цього вони отримали для заповнення картки з планом оцінювання

відвідуваних занять (додаток П.1; П. 2; П. 3; П. 4). На практичних заняттях факультативного спецкурсу магістранти обговорювали засоби і методи, які б вони застосували при поясненні тієї чи іншої аграрної теми, а також засоби і методи ефективні при роз'ясненні тем, засвоєння яких викликало труднощі у них самих.

Для контролю самостійної роботи магістрантів використовувався метод створення студентами власного педагогічного портфоліо, яке повинно було містити всі здобутки самостійної роботи студентів (таблиці, твори-роздуми, пояснення). Необхідно наголосити, що портфоліо є сучасним методом оцінювання досягнень студентів, адже виконує одночасно дві функції: зовнішню – ознайомлює інших з досягненнями та прогресом студентів, та внутрішню – розвиває особистість студента, спрямовуючи на подальші успіхи через вироблення чітких уявлень про власні успіхи, недоліки і можливості через перенесення педагогічного наголосу з оцінки на самооцінку³⁹⁶.

На цьому етапі реалізації експериментальної моделі викладачі фахових дисциплін, зацікавлені у нашому дослідженні, застосовували інноваційні технології навчання профільним дисциплінам, зокрема, ігрові, проблемного навчання, «мозковий штурм», дискусії, відеоматеріали.

Студенти відвідували майстер-класи досвідчених викладачів аграрного фаху. Програмою факультативного спецкурсу передбачено оволодіння засадами організації індивідуально-самостійної, науково-дослідницької роботи, методикою впровадження дистанційного навчання у систему вищої освіти.

Тема факультативного спецкурсу «Викладач вищого навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу» мала на меті формування особистості успішного в педагогічній діяльності майбутнього

³⁹⁶ Будко, А. В., 2014. *Особливості здійснення контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою альтернативних методів оцінювання: метод портфоліо* [online]. Режим доступу: <<http://dist.knteu.kiev.ua/files/Portfolio/1709-3452-1-SM.pdf>> [Дата звернення 18 січня 2018].

викладача закладу вищої освіти. Фактично дана тема розкривалась з двох сторін: перша – особистісні риси, стиль поведінки, комунікативні вміння та навички викладача; друга – аутопсихологічна складова особистості педагога. Упродовж занять факультативного спецкурсу магістранти дізналися про стилі педагогічного спілкування та їх класифікацію. В своїх методичних портфоліо студенти не лише аналізували заняття, проведені їхніми викладачами, з методичної точки зору, але й робили акцент на прояві особистісних рис своїх педагогів. Таким чином, на практиці магістранти бачили різні стилі спілкування викладачів, визначали персональний стиль роботи викладача в залежності від рівня володіння мистецтвом педагогічного спілкування; а також виявляли власні вподобання до того чи іншого стилю спілкування. Професійно цінною для магістрантів стала інформація про вербальні та невербальні засоби спілкування, інформація щодо інтерпретації жестів співрозмовника, прийоми привернення уваги, підтримки уваги; психолого-дидактичні прийоми мовного впливу; набір комунікативних ефектів; методи запобігання конфліктним ситуаціям, шляхи їх вирішення; психологічні бар'єри спілкування викладача; ефективне та неефективне заохочування до навчання. Упродовж практичних занять факультативного спецкурсу магістранти мали можливість пройти психологічні тести і з'ясувати переваги та недоліки своїх особистісних характеристик та їхній вплив на майбутню викладацьку діяльність. Зокрема, студентам були запропоновані тести «Діагностика рівня емпатії» (І. М. Юсупова)³⁹⁷; «Оцініть свій творчий потенціал»³⁹⁸; «Діагностика рівня розвитку творчого потенціалу особистості»³⁹⁹; «Спрямованість вашого розуму»⁴⁰⁰; «Шкала прояву тривожності Дж. Тейлор»⁴⁰¹; «Діагностика особистісних якостей вчителя»

³⁹⁷Рогов, Е. И. 1999. *Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп.* Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.

³⁹⁸Так само.

³⁹⁹Голубь, Л. А., 2006. *Формирование исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. кандидата пед. наук.* Ижевск: ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики.

⁴⁰⁰Морозова, Т. В. 2007. *Діагностика успішності учителя.* Харків: Веста: Видавництво «Ранок».

⁴⁰¹Так само.

(В. І. Звереві)⁴⁰²; «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер)⁴⁰³; «Виявлення тенденцій до стилів педагогічного спілкування»⁴⁰⁴; «Діагностика стратегій розв'язання конфліктних ситуацій»⁴⁰⁵; «Оцінка загального рівня товариськості» (В. Ф. Ряховский)⁴⁰⁶; «Оцінка уміння педагога вислухати співрозмовника»⁴⁰⁷.

Оскільки при дослідженні причин, що унеможлиблюють педагогічну діяльність, досить високий відсоток магістрантів назвали однією з причин страх виступу перед аудиторією, було проведено психолого-педагогічний тренінг «Подолання страху публічного виступу».

Педагогічний тренінг – це особлива форма групової роботи зі своїми можливостями, обмеженнями, правилами і проблемами. Він навчав новим навичкам, допомагав соціалізації особистості, стимулював до активної позиції. Засвоєння навичок відбувалось в процесі переживання, особистого досвіду поведінки, відчуття, діяння. Соціально-педагогічний тренінг як форма активного соціального навчання, дозволяв кожному магістранту самоформувати навички й уміння в побудові продуктивних психологічних та соціальних міжособистісних відносин, аналізувати соціально-психологічні ситуації з власної точки зору і позиції партнера, розвивати в собі здібності пізнання і розуміння себе й інших у процесі спілкування. Він захоплював учасників експериментальної групи атмосферою довіри, конфіденційності, ігровим характером, індивідуальною та груповою рефлексією, партнерством учасників тренінгу, постійним зворотнім зв'язком та ін. Велика кількість методичних прийомів тренінгової форми навчання (міні-лекції, психогімнастичні вправи, рольові та ділові ігри, групові дискусії, способи зворотнього зв'язку тощо) характеризувала тренінг як форму інтерактивного

⁴⁰²Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие, 2008. Самара: Издательский дом «Бахрах – М».

⁴⁰³Так само.

⁴⁰⁴Морозова, Т. В. 2007. *Діагностика успішності учителя*. Харків:Веста:Видавництво «Ранок».

⁴⁰⁵Так само.

⁴⁰⁶Рогов, Е. И. 1999. *Настольная книга практического психолога*: учеб. пособие: в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.

⁴⁰⁷Так само.

навчання⁴⁰⁸. Тренінг «Подолання страху публічного виступу» сформував у магістрантів: впевненість у собі; розвинув вміння та навички контролю власних емоцій; допоміг подолати певні бар'єри у спілкуванні – і, як наслідок, формування даних характеристик – опанувати певною мірою страх виступу перед аудиторією слухачів (додаток Р).

Науково-дослідницька робота студентів на навчально-практичному етапі методики реалізації експериментальної моделі полягала у створенні тестів для перевірки знань аграрних дисциплін, кросвордів з аграрної теми, створення блок-схем лекції, практичного, семінарського заняття з аграрної дисципліни.

Самостійно-творчий етап реалізації моделі формування професійно-педагогічної компетентності передбачав включення студентів до соціально-ціннісної активності, розвиток у них тих здібностей, які необхідні самій особистості і суспільству, забезпечення можливостей ефективної самоосвіти за межами інституціолізованих освітніх систем⁴⁰⁹. Тактична мета цього етапу – сформувати здатність у магістранта аграрного фаху застосовувати на практиці психолого-педагогічні, методичні знання; гностичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні вміння та навички; особистісні характеристики для успішної майбутньої викладацької діяльності. Тому зміст фахових дисциплін з точки зору формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів передбачав завдання пошукового, дослідницького, творчого характеру. Наприклад, з дозволу викладачів-лекторів та за їх підтримки, студенти магістратури готували та проводили фрагменти лекцій, частини семінарських занять і лабораторних занять для молодших курсів. Результат цієї практики був ефективним для розвитку педагогічної мотивації студентів, для можливості проявити свої творчі здібності; для самодіагностики своєї роботи.

⁴⁰⁸ Шевчук, О. М. 2011. *Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу*: навчальний посібник. Умань: ПП Жовтий, С. 5.

⁴⁰⁹ Нагорнюк, О. М., 2011. Проблеми розвитку вищої аграрної освіти в Україні. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування*, №159, с.118-124.

Перевірка рівня розвитку сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів на цьому етапі реалізації моделі у ході занять факультативного спецкурсу проходила за допомогою кейс-методів. (Приклад кейс-методу подано в додатку С). «Кейс-метод має два аспекти сутності. Перший аспект пов'язаний із дослідницькою діяльністю. Другий аспект характеризує його як інтерактивний метод навчання, що базується на обговоренні конкретного тексту, в якому відображається реальна неоднозначна ситуація. Використання кейс-методу сприяло розвитку вміння вирішувати проблеми з урахуванням конкретних умов і за наявності фактичної інформації. Метод розвинув такі кваліфікаційні характеристики особистості, як здатність до аналізу і діагностики проблем, вміння чітко формулювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах; сприяв формуванню професійних та особистісних властивостей у випускників магістратури. Він формував у них почуття впевненості в собі, сприяв подоланню зайвої боязкості або надмірної самовпевненості⁴¹⁰.

Беручи за основу рекомендації М. Г. Савельєвої⁴¹¹, оцінювання роботи студента при використанні цих інтерактивних завдань відбувалося за багатокомпонентним методом формування оцінки. Були враховані: рівень активності на занятті та підготовлені письмові роботи. Рівень активності на занятті оцінювався за допомогою матриці оцінювання виконання завдань. Оцінювання письмової роботи включало аналіз проблем кейса, власні висновки студента, оформлення належним чином. Зразок матриці наведений у таблиці 3.12.

Оскільки в нашому експерименті задіяні групи, які згідно з навчальним планом не проходили педагогічну практику, на самостійно-творчому етапі формування компетентності було задіяно ресурс виробничої практики. Студенти отримали завдання педагогічного спрямування для виконання під

⁴¹⁰ Сурмін, Ю. П., 2015. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник НАДУ*, №2, с. 19-28.

⁴¹¹ Савельєва, М. Г. 2013. *Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учебно-методическое пособие*. Ижевск, УдГУ.

час проходження практики. Студенти готували педагогічний звіт, в якому зазначали вид діяльності, процес, метод, з яким ознайомились, а потім у звіті пропонували можливі методи для передачі отриманих знань, умінь та навичок у ході аудиторної роботи. Крім того, студенти повинні були передбачити потенційні труднощі вивчення тем, що можуть постати перед іншими студентами.

Таблиця 3. 12.

Матриця оцінювання роботи студента

| Назва завдання | Де (в університеті, вдома) і як (самостійно, в групі) виконано завдання | Розуміння наданої інформації (завдання) | | | | Пропозиція способу вирішення проблеми | | | | Обґрунтування власного способу вирішення проблеми | | | | Пропозиція альтернативних варіантів | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|-------------------------------------|---|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Метою даного звіту було: стимулювання інтересу студентів до педагогічної діяльності; розвиток педагогічного мислення, особистісних якостей майбутніх викладачів; поглиблення педагогічних знань, автоматизація вмінь, навичок студентів. Оцінювали звіти студентів викладачі профільних дисциплін.

Науково-дослідницька робота, як складова формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей на самостійно-творчому етапі, була варіативною в залежності від побажань студентів. Необхідно зазначити, що частина студентів мала можливість взяти участь у науковій конференції, написавши тези доповіді під керівництвом досвідчених педагогів; інші студенти віддали перевагу написанню реферату по проблемі аграрної освіти («Аграрна освіта Німеччини», «Досвід аграрної освіти Великої Британії», «Переваги та недоліки системи аграрної освіти

США», «Перспективи аграрної освіти України», «Підготовка фахівця-аграрія – основа аграрного розвитку країни» тощо); інші – анотували статті.

Підсумком роботи факультативного спецкурсу, використання ресурсу фахових дисциплін, виробничої практики, науково-дослідницької роботи, тобто діагностично-результативним блоком моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістранта, стала педагогічна олімпіада, яка складалася з двох турів. В олімпіаді брали участь студенти, які найкраще зарекомендували себе на факультативних заняттях, а також ті, хто мав бажання перевірити себе в якості педагога. Під час першого туру студентам пропонувались аграрні теми. Завданням студентів було розробити засоби, методи та технології для проведення практичного заняття з конкретної аграрної теми з метою її ефективного закріплення. Впродовж другого туру студенти аналізували відеофрагменти занять.

Магістранти, які не брали безпосередньої участі в олімпіаді, після завершення факультативного спецкурсу представляли педагогічні портфоліо, котрі склалися з завдань, що виконувались упродовж відвідування факультативного курсу. Випускникам магістратури було запропоновано написати твір-роздум на тему: «Професійний портрет викладача аграрної дисципліни закладу вищої освіти».

Результати роботи магістрантів на заняттях факультативного спецкурсу були зараховані як додаткові бали при складанні заліку студентами з дисципліни психолого-педагогічного циклу та частково при складанні фахових аграрних дисциплін.

Факультативний спецкурс дав змогу актуалізувати та інтегрувати знання, вміння студентів, набуті в процесі вивчення різних блоків дисциплін, розвинути педагогічні якості та здібності магістрантів, мотивувати їх на викладацьку діяльність.

Упровадження в навчальний процес розробленого нами факультативного спецкурсу «Формування професійно-педагогічної

компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів» реалізувало наступні цілі:

- Освітні: формування знань педагогіки вищої школи; розвиток вмінь та навичок, необхідних для викладацької діяльності.
- Розвивальні: розвиток мотивації студентів для викладацької діяльності, розвиток особистісних та професійних рис, рефлексії студентів.
- Виховні: формування у майбутніх педагогів індивідуальної позиції, розвиток світогляду, виховання почуття відповідальності за власні дії.

У якості висновку, необхідно підкреслити, що методика реалізації експериментальної моделі, яка інтегрує дисципліну психолого-педагогічного циклу, передбачену навчальним планом, фахові дисципліни, заняття факультативного спецкурсу, виробничу практику, науково-дослідницьку роботу магістрантів; складається з орієнтувально-інформаційного, навчально-практичного, самостійно-творчого етапів; поєднує аудиторні, позааудиторні, індивідуальні, групові, колективні форми; активні, інтерактивні, пошукові, проблемні, рольові ігри, дискусії, диспути, брейнстормінг, метод тренінгу, кейс-метод та відповідні формам і методам засоби навчання, сприяє ефективному формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів аграрних спеціальностей.

3.3. Динаміка сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей

Мета формувального етапу експерименту полягала у практичній перевірці ефективності експериментальної моделі та методики її реалізації. Експериментальне навчання відбувалося на базах Житомирського національного агроекологічного університету, Уманського національного університету садівництва, Білоцерківського національного аграрного університету та Сумського національного аграрного університету. Всього до

експериментального навчання було залучено 276 осіб (136 осіб – контрольні групи, 140 – експериментальні групи).

Аналіз динаміки формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей передбачав вирішення наступних завдань:

- проаналізувати рівні сформованості мотиваційного компоненту магістрантів в контрольних та експериментальних групах до та після експериментального навчання;
- дослідити рівні сформованості когнітивного компоненту магістрантів в контрольних та експериментальних групах до та після експериментального навчання;
- дослідити рівні сформованості операційно-технологічного компоненту магістрантів в контрольних та експериментальних групах до та після експериментального навчання;
- проаналізувати рівні сформованості особистісного компоненту магістрантів в контрольних та експериментальних групах до та після експериментального навчання.

У процесі формувального етапу експерименту використовувався той же комплекс методик, що застосовувався під час констатувального етапу експерименту (див. параграф 3. 1.), окрім дослідження рівня сформованості когнітивного компоненту за показником спеціально-предметних знань. Для оцінювання за цим показником ми брали оцінку, отриману студентом магістратури на іспиті з фахової аграрної дисципліни.

Отримані результати дослідження динаміки сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів за ціннісно-спонукальним критерієм у контрольних та експериментальних групах представлено у таблиці додатку Т., на основі якої побудовано гістограми (рис. 3. 3.; 3. 4.)

Дані таблиці (див. додаток Т.) доводять суттєве підвищення рівня мотивації на педагогічну діяльність у студентів експериментальної групи.

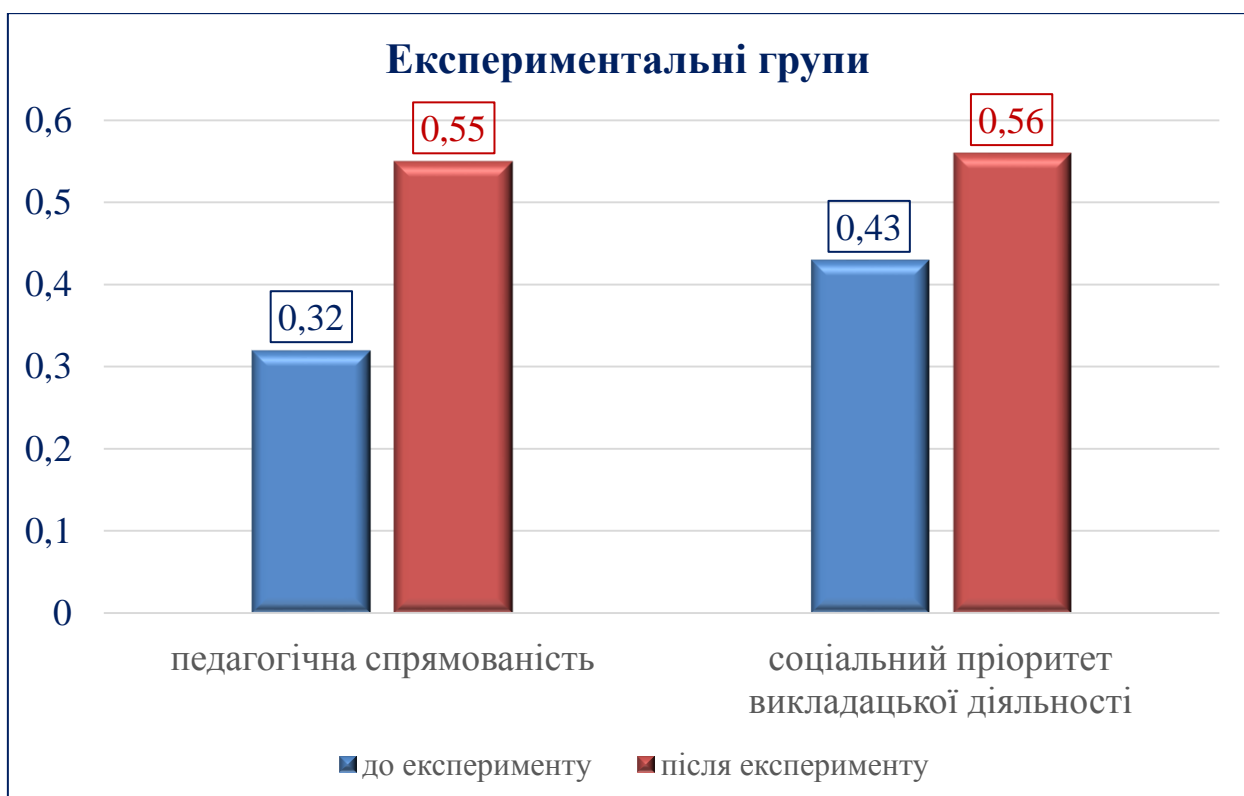
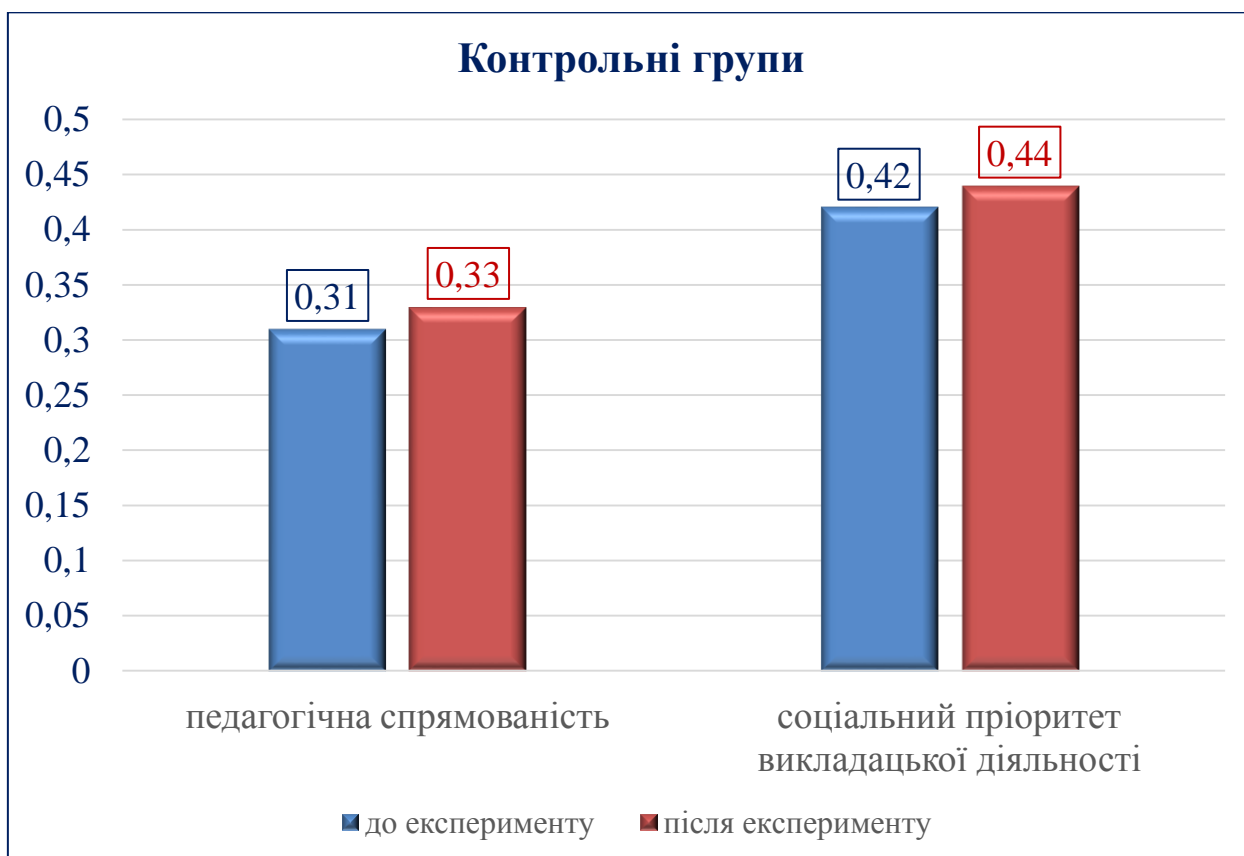


Рис. 3. 3. Рівень сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності за ціннісно-спонукальним критерієм до та після експерименту в КГ та ЕГ

Так, зацікавленість у педагогічній діяльності збільшилась до значення 0,44 проти 0,25 до експерименту; усвідомлення значущості педагогічної діяльності у вихованні молоді набуло позначки 0,62 проти 0,49 до експериментального навчання; бажання підвищувати рівень підготовки молодих фахівців аграрної галузі набуло значення 0,42 проти 0,26.

Відповідно до середнього балу, спрямованість на педагогічну діяльність магістрантів та усвідомлення соціального пріоритету викладацької діяльності зазнали суттєвого зростання в експериментальних групах (див. додаток Т.).

Причину кращих результатів в експериментальних групах ми вбачаємо у систематичній роботі по формуванню педагогічної спрямованості магістрантів та формуванню усвідомленого ставлення студентів магістратури до соціальної значущості педагогічної праці.

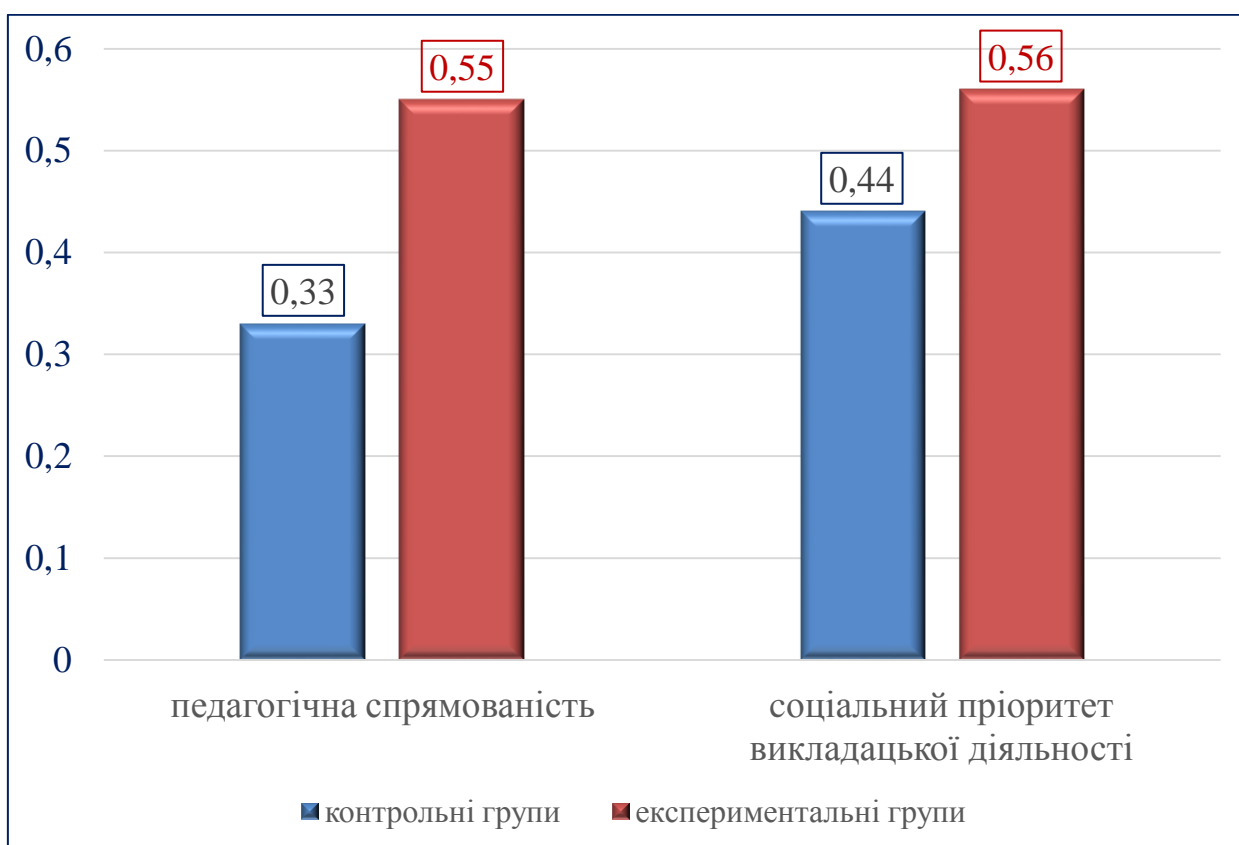


Рис. 3. 4. Порівняльний аналіз даних рівнів сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності за ціннісно-спонукальним критерієм після експерименту в КГ та ЕГ

Отримані порівняльні результати сформованості когнітивного компоненту професійно-педагогічної компетентності в контрольних та експериментальних групах до та після експерименту за знаннєвим критерієм представлені у таблицях додатку У. 1., У. 2., У. 3., на основі яких побудовані гістограми (рис. 3. 5.; 3. 6.)

З наведених даних видно, що рівень розвитку фахових знань студентів магістратури як контрольних, так і експериментальних груп був достатньо високим до експерименту і залишився таким в процесі експерименту. Подані дані є очікуваними, адже навчання в магістратурі передбачає удосконалення фахових знань у студентів магістратури.

За показником психолого-педагогічних знань відбулося різке підвищення рівня знань студентів експериментальних груп (див. додаток У. 2.). Зокрема, збільшились значення наступних складових даного показника: знання психологічних особливостей студентського віку (0,75 проти 0,57 на констатувальному етапі), знання шляхів запобігання і вирішення конфліктів у педагогічній взаємодії (0,73 проти 0,47), знання про завдання і цілі педагогіки вищої школи (0,64 проти 0,43), знання основних напрямів діяльності викладача ВНЗ (0,84 проти 0,56). Крім того, самооцінка знань студентів експериментальних груп наблизилася до результатів оцінки знань експертами.

Порівняльні дані показника методичних знань (див. додаток У. 3.) показують зростання рівня знань експериментальної групи на формуальному етапі, зокрема, таких його складових: знання методики проведення лекції фахової дисципліни (0,74 проти 0,58), знання методики проведення практичного заняття фахової дисципліни (0,73 проти 0,51), знання методики проведення семінарського заняття фахової дисципліни (0,78 проти 0,48), знання інноваційних педагогічних технологій навчання фахової дисциплін (0,93 проти 0,44).

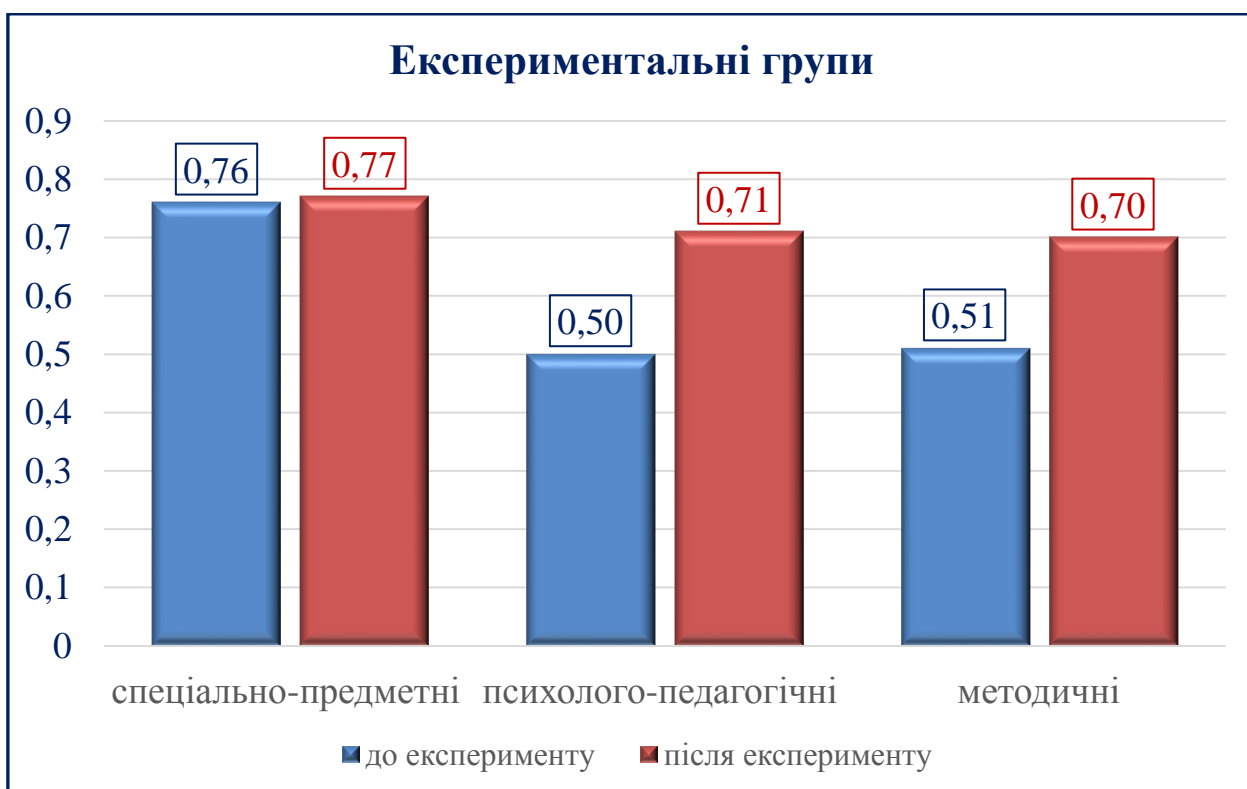
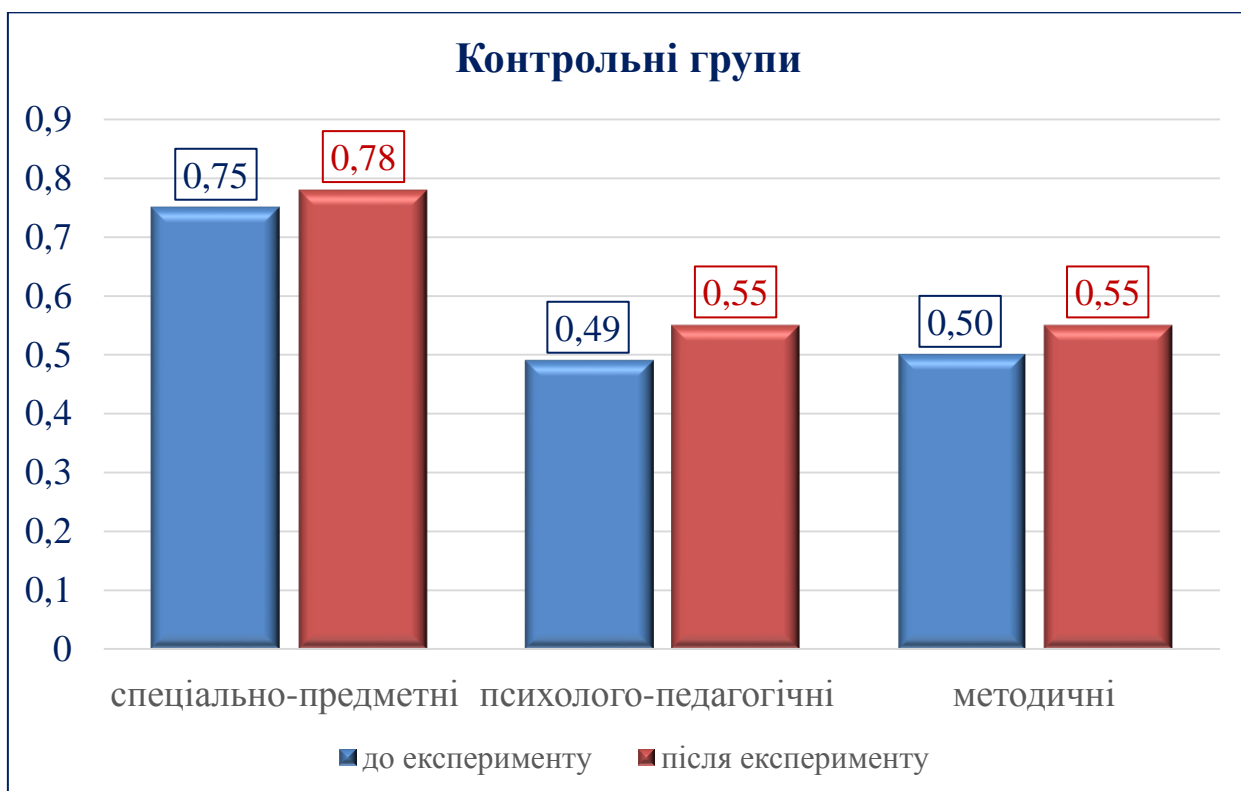


Рис. 3. 5. Рівень сформованості когнітивного компоненту професійно-педагогічної компетентності за знаннєвим критерієм до та після експерименту в КГ та ЕГ

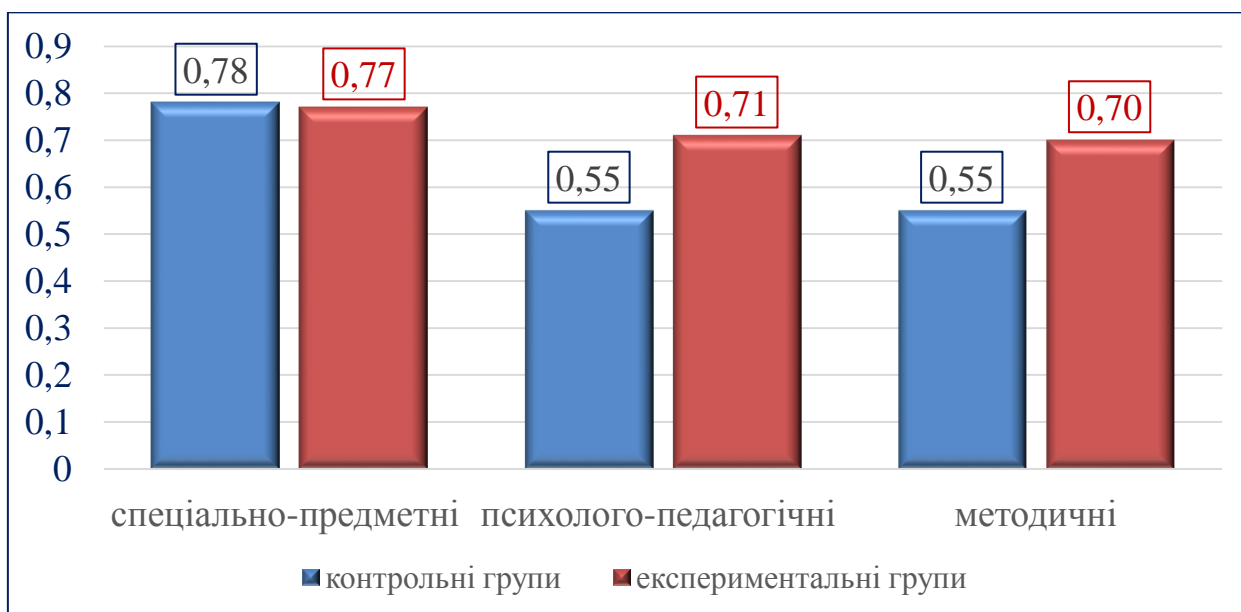


Рис. 3. 6. Порівняльний аналіз даних рівнів сформованості когнітивного компоненту професійно-педагогічної компетентності за знаннєвим критерієм після експерименту в КГ та ЕГ

В якості загального висновку підкреслимо значне зростання рівня сформованості психолого-педагогічних та методичних знань у магістрантів аграрних спеціальностей в експериментальних групах після формувального етапу експерименту в порівнянні з контрольними групами, про що свідчать представлені статистичні дані гістограми (див. рис. 3. 6.)

Більш високі результати експериментальних груп в показниках психолого-педагогічних та методичних знань пояснюються тим, що заняття факультативного спецкурсу проводились з застосуванням групових та індивідуальних методів роботи, які спонукали студентів до активного сприйняття та критичної оцінки інформації, а також сприяли зацікавленості студентів у методиці проведення фахових занять.

Отримані результати дослідження динаміки сформованості операційно-технологічного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей за діяльнісно-практичним критерієм в контрольних та експериментальних групах (див. додаток Ф), свідчать, що після експериментального навчання в експериментальних групах підвищився

рівень сформованості наступних умінь та навичок: гностичних (вміння та навички враховувати вікові і індивідуально-психологічні особливості студентів при навчанні – 0,45 проти 0,28; вміння та навички проводити усну та письмову перевірки рівня засвоєння знань з аграрної фахової дисципліни – 0,48 проти 0,42; вміння і навички визначати умови, шляхи і засоби підвищення ефективності навчальної роботи – 0,49 проти 0,31), проєктувальних (вміння та навички складати перспективну програму розвитку колективу, окремих студентів, виходячи із стратегічних завдань навчально-виховного процесу – 0,48 проти 0,34), конструктивних (вміння та навички планувати діяльність на рівні окремого заняття – практичного / семінарського / лабораторного – 0,58 проти 0,28; вміння та навички складати план лекції з аграрної спеціальності – 0,5 проти 0,31; вміння та навички складати план індивідуального навчального заняття зі своєї спеціальності – 0,46 проти 0,25; вміння та навички застосовувати різноманітні завдання для ефективного викладання своєї дисципліни, які можуть активізувати студентів – 0,61 проти 0,31); організаційних (вміння і навички організації роботи студентів в колективі – 0,46 проти 0,43; вміння та навички організувати власну діяльність – 0,67 проти 0,61), комунікативних (вміння та навички будувати діалогічну взаємодію – 0,89 проти 0,79; вміння та навички уникати конфліктів або вирішувати їх – 0,77 проти 0,55). На нашу думку, зростання рівнів сформованості перерахованих вище вмінь та навичок відбулося завдяки акценту на застосуванні активних та інтерактивних методів роботи впродовж практичних занять факультативного спецкурсу, завдяки застосуванню у якості педагогічного ресурсу фахових дисциплін, виробничої практики та науково-дослідницької роботи.

Динаміка формування вмінь та навичок магістрантів контрольних та експериментальних груп представлена на гістограмах (рис. 3. 7.; 3. 8.)



Рис. 3.7. Рівень сформованості операційно-технологічного компоненту професійно-педагогічної компетентності за діяльнісно-практичним критерієм до та після експерименту в КГ та ЕГ

Як висновок, згідно з середніми балами таблиці, рівень сформованості всіх груп вмінь та навичок магістрантів у експериментальних групах вище, ніж у студентів контрольної групи. Зокрема, значне підвищення демонструє група конструктивних вмінь та навичок.

Отримані результати дослідження динаміки сформованості особистісного компоненту професійно-педагогічної компетентності магістрантів за особистісно-рефлексивним критерієм в контрольних та експериментальних групах (див. додаток Х.) демонструють підвищення показника самодіагностики в експериментальних групах після експерименту (0,52 проти 0,23 до початку експерименту).

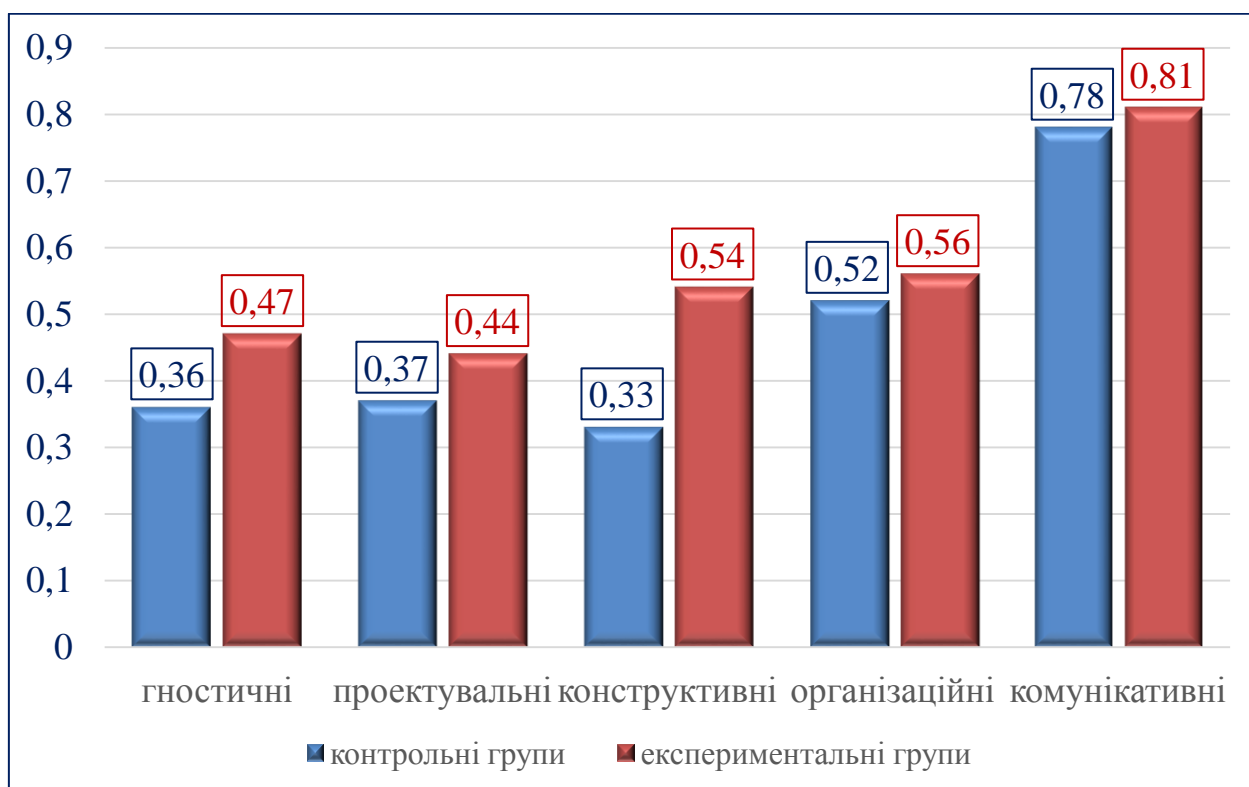


Рис. 3. 8. Порівняльний аналіз даних рівнів сформованості операційно-технологічного компоненту професійно-педагогічної компетентності за діяльнісно-практичним критерієм після експерименту в КГ та ЕГ

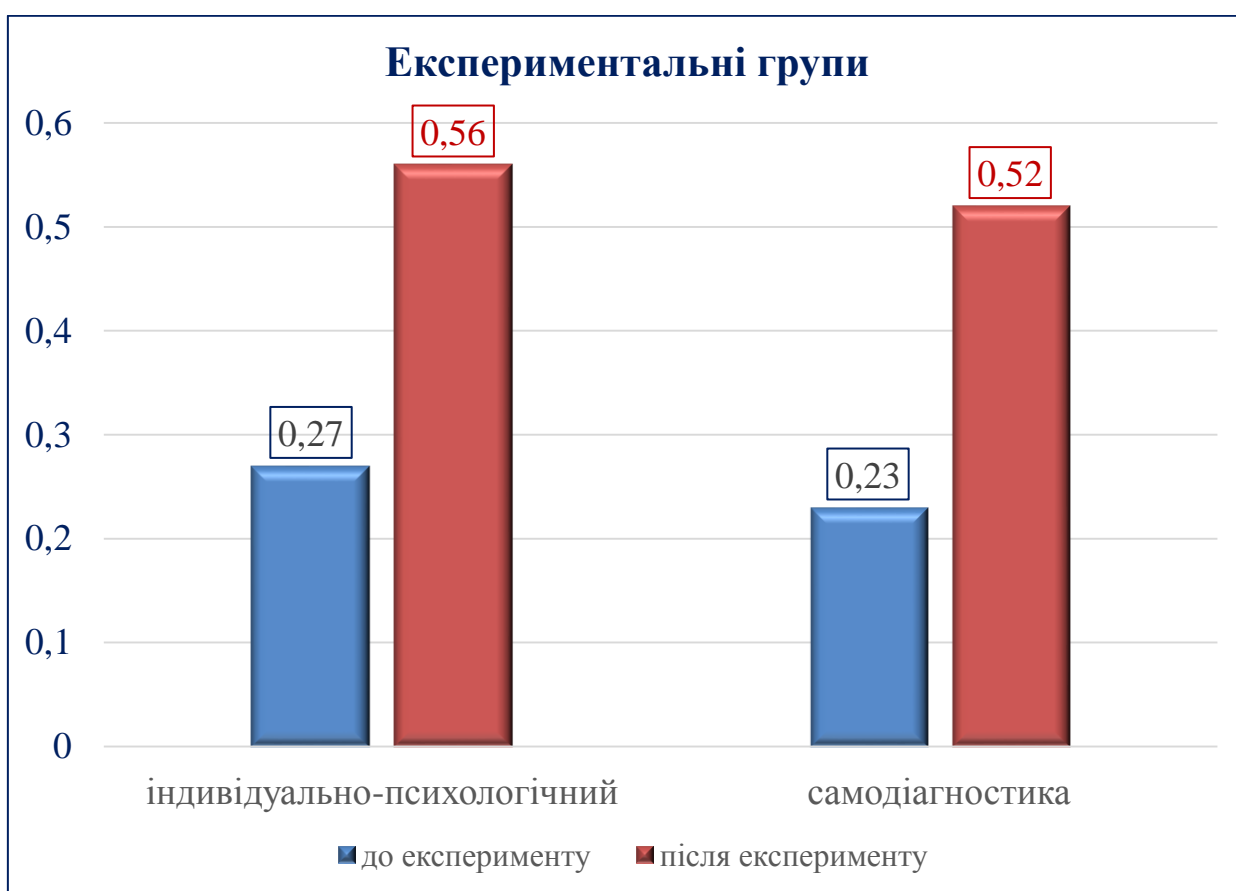
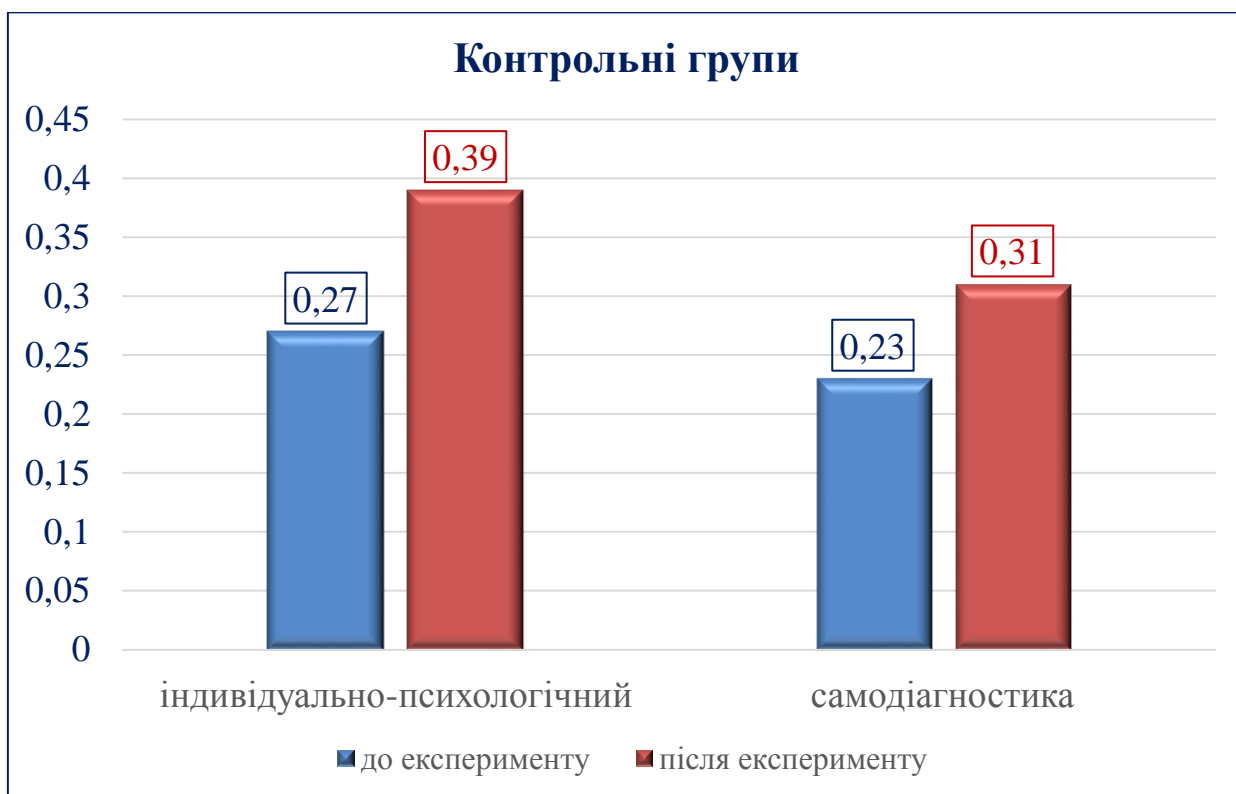


Рис. 3. 9. Рівень сформованості особистісного компоненту професійно-педагогічної компетентності за особистісно-рефлексивним критерієм до та після експерименту в КГ та ЕГ

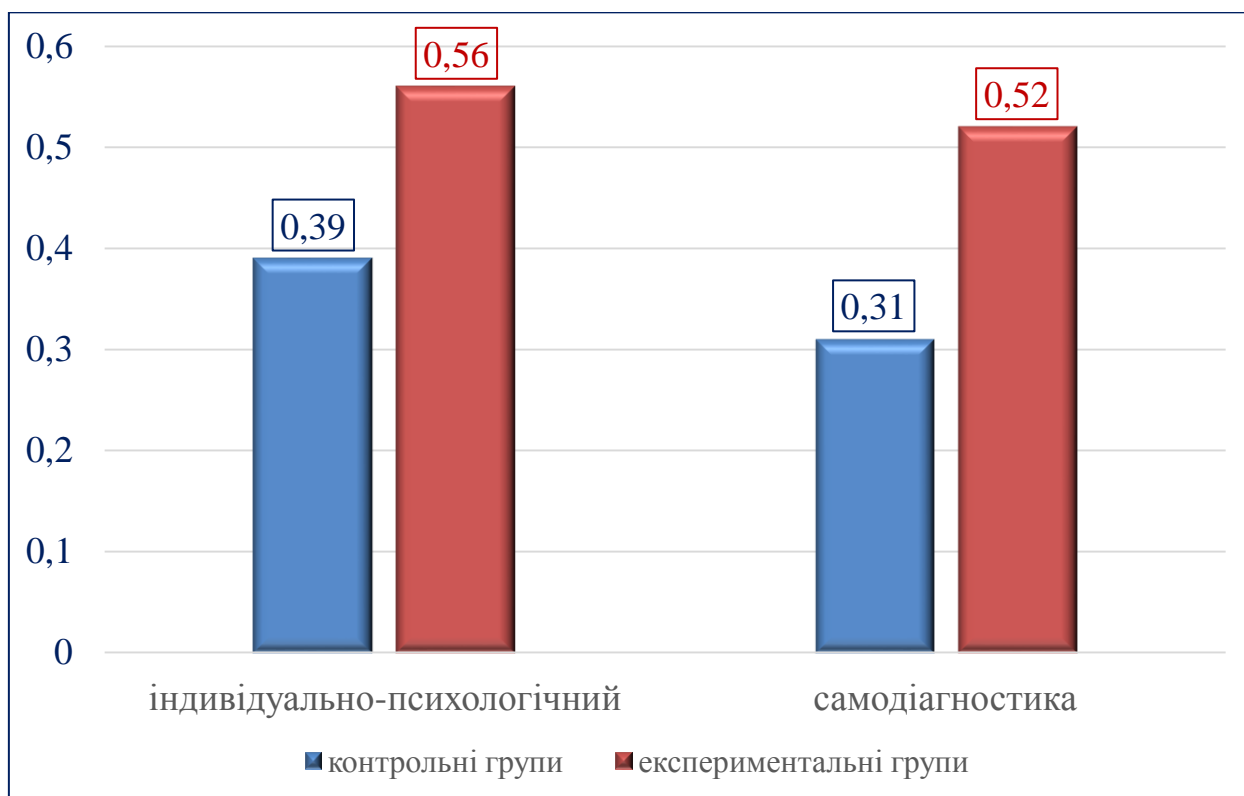


Рис. 3. 10. Порівняльний аналіз даних рівнів сформованості особистісного компоненту професійно-педагогічної компетентності за особистісно-рефлексивним критерієм після експерименту в КГ та ЕГ

Гістограми 3. 9; 3. 10. демонструють динаміку сформованості особистісного компоненту професійно-педагогічної компетентності в контрольних та експериментальних групах.

Порівняльний аналіз в контрольних та експериментальних групах (рис. 3.10.) показує зростання показника самодіагностики у студентів експериментальної групи.

Показник самодіагностики в експериментальних групах демонструє значне зростання порівняно з контрольними групами через завдання, спрямовані на формування вмінь самооцінки, самокоригування, на яких робився акцент упродовж занять факультативного спецкурсу. Формуванню самодіагностики студентів також сприяло проведення тренінгів, зокрема, тренінгу «Подолання страху публічних виступів».

Загальна динаміка рівнів сформованості компонентів професійно-педагогічної компетентності до та після реалізації експериментальної методики відображена у таблицях 3. 13.; 3. 16.; 3. 19.; 3. 22.

Впровадження методики реалізації моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей дозволило збільшити кількість студентів-аграріїв експериментальних груп, зорієнтованих на майбутню педагогічну діяльність та сформувати соціальний пріоритет викладацької діяльності серед студентів зазначеної групи. Про це свідчить кількість магістрантів з високим рівнем сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності (55,7%).

Таблиця 3. 13

Оцінка рівнів сформованості мотиваційного компоненту до та після формувального етапу експерименту.

| Рівні | До експерименту | | | | Після експерименту | | | |
|------------|-----------------|------|------|------|--------------------|------|------|------|
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | А.З. | % | А.З. | % | А.З. | % | А.З. | % |
| Високий | 24 | 17,6 | 26 | 18,6 | 35 | 25,7 | 78 | 55,7 |
| Достатній | 92 | 67,7 | 91 | 65,0 | 87 | 64,0 | 53 | 37,9 |
| Початковий | 20 | 14,7 | 23 | 16,4 | 14 | 10,3 | 9 | 6,4 |

Аналіз результатів сформованості мотиваційного компоненту магістрів аграрних спеціальностей до та після формувального етапу експерименту представлені на рис. 3. 11.

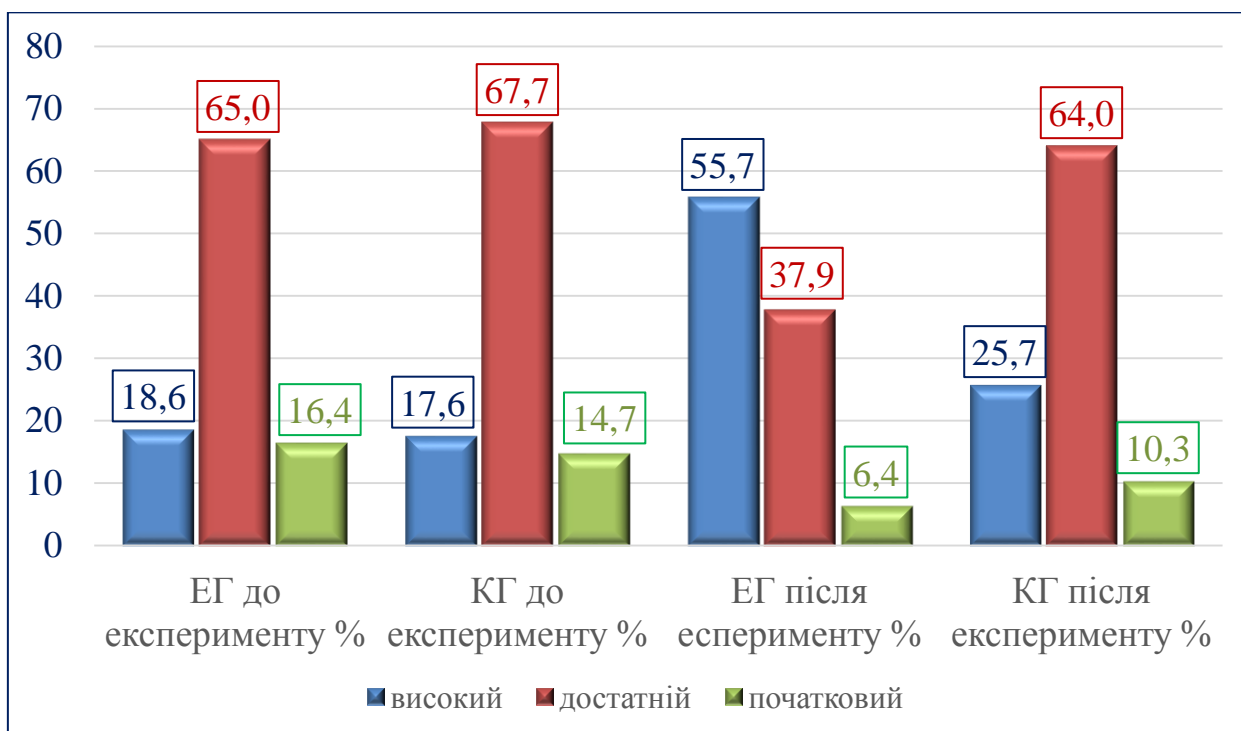


Рис. 3. 11. Аналіз результатів сформованості мотиваційного компоненту до та після формувального етапу експерименту (%)

З метою математичної перевірки отриманих даних застосуємо метод обчислення ϕ^* критерію кутового перетворення Фішера.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : рівень сформованості мотиваційного компоненту у магістрантів аграрних спеціальностей ЕГ не вищий, ніж у магістрантів КГ після формувального етапу експерименту.

H_1 : рівень сформованості мотиваційного компоненту у магістрантів аграрних спеціальностей ЕГ вищий, ніж у магістрантів КГ після формувального етапу експерименту.

Достовірність результатів експериментального дослідження перевіримо за допомогою ϕ^* критерію кутового перетворення Фішера.

Розрахунок ϕ^* критерію представлено в таблиці 3. 14.

Таблиця 3. 14.

**Розподіл прогнозів сформованості мотиваційного компоненту
магістрантів аграрних спеціальностей в ЕГ та КГ після формувального
етапу експерименту**

| Рівні | Емпіричні частоти вибору | | Суми |
|-------------------------|--------------------------|-----|------|
| | ЕГ | КГ | |
| Високий | 78 | 35 | 113 |
| Достатній та початковий | 62 | 101 | 163 |
| Суми | 140 | 136 | 276 |

Ми вважаємо, що «є ефект», коли досліджувані попадають до групи високого рівня. Складемо чотирьохклітинну таблицю для критерію φ^* - кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей в експериментальній та контрольній групах (див. табл. 3. 15)

Таблиця 3. 15

**Чотирьохклітинна таблиця для підрахунку φ^* - критерію для
виявлення відмінностей сформованості мотиваційного компоненту
магістрантів аграрних спеціальностей в ЕГ та КГ після формувального
етапу експерименту.**

| Група | «Є ефект» | «Ефекту немає» | Всього |
|--------|-----------|----------------|--------|
| ЕГ | 78(55,7%) | 62(44,3%) | 140 |
| КГ | 35(25,7%) | 101(74,3%) | 136 |
| Всього | 113 | 183 | 276 |

Визначимо величини φ_e і φ_k за таблицею:

$$\varphi_e(55,7\%)=1,685$$

$$\varphi_k(25,7\%)=1,063$$

Обчислимо емпіричне значення критерію φ^*

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (\varphi_e - \varphi_k) \cdot \sqrt{\frac{n_e \cdot n_k}{n_e - n_k}} = (1,685 - 1,063) \cdot \sqrt{\frac{140 \cdot 136}{140 + 136}} = 5,16$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Таким чином, $5,16 > 2,31$ ($\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$) для $p \leq 0,01$.

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 . Рівень сформованості мотиваційного компоненту у магістрантів аграрних спеціальностей ЕГ вищий, ніж у магістрантів КГ після формувального етапу експерименту для $p \leq 0,01$.

Оцінку рівнів сформованості когнітивного компоненту сформованості професійно-педагогічної компетентності до та після експерименту представлено на таблиці 3. 16.

Таблиця 3. 16.

Оцінка рівнів сформованості когнітивного компоненту до та після формувального етапу експерименту

| Рівні | До експерименту | | | | Після експерименту | | | |
|------------|-----------------|------|------|------|--------------------|------|------|------|
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | А.З. | % | А.З. | % | А.З. | % | А.З. | % |
| Високий | 17 | 12,5 | 18 | 12,9 | 27 | 19,9 | 66 | 47,1 |
| Достатній | 58 | 42,6 | 62 | 44,3 | 77 | 56,6 | 67 | 47,9 |
| Початковий | 61 | 44,9 | 60 | 42,8 | 32 | 23,5 | 7 | 5,0 |

Аналіз результатів сформованості когнітивного компоненту магістрантів аграрних спеціальностей до та після формувального етапу експерименту представлено на рис. 3. 12.

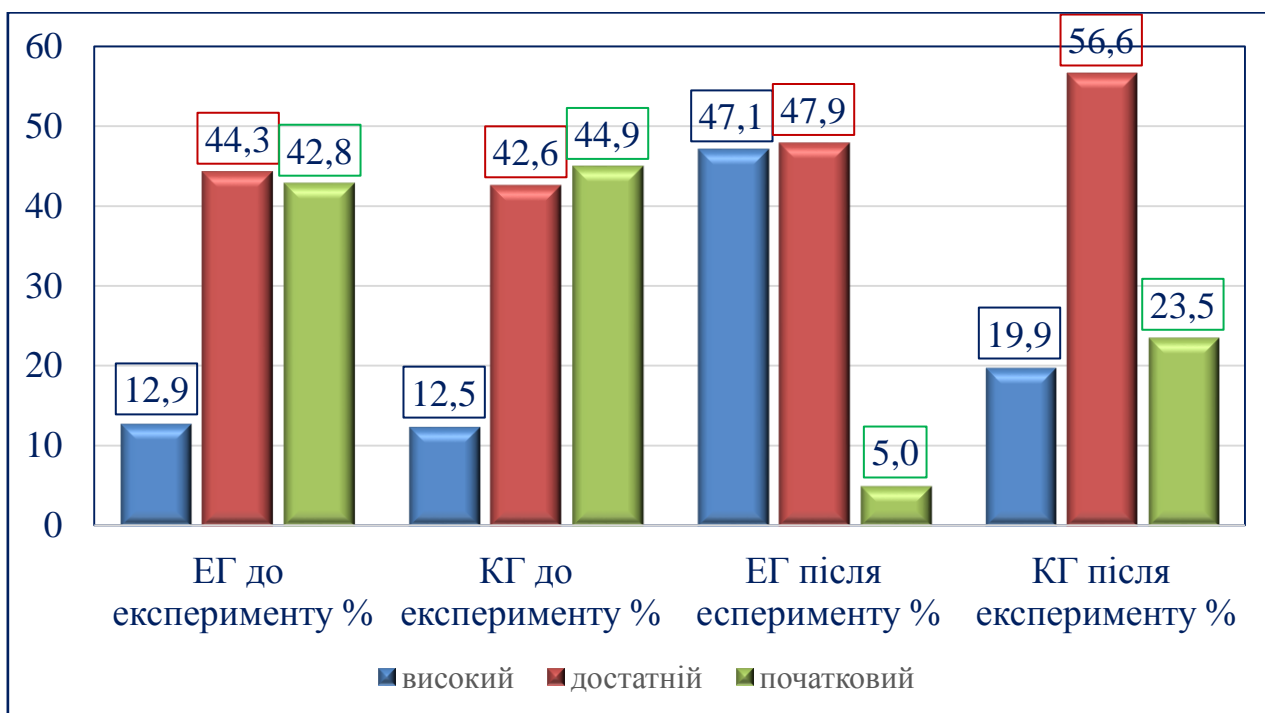


Рис. 3. 12. Аналіз результатів сформованості когнітивного компоненту до та після формувального етапу експерименту (%)

Дані таблиці 3. 16. вказують, що в експериментальній групі суттєво збільшилась кількість магістрантів з високим рівнем сформованості когнітивного компоненту професійно-педагогічної компетентності, а також зменшилась кількість магістрантів з початковим рівнем сформованості когнітивного компоненту завдяки навчанню за експериментальною методикою.

Достовірність результатів експериментального дослідження перевіримо за допомогою ϕ^* критерію кутового перетворення Фішера.

Сформульовано статистичні гіпотези:

H_0 : рівень сформованості когнітивного компоненту у магістрантів аграрних спеціальностей ЕГ не вищий, ніж у магістрантів КГ після формувального етапу експерименту.

H_1 : рівень сформованості когнітивного компоненту у магістрантів аграрних спеціальностей ЕГ вищий, ніж у магістрантів КГ після формувального етапу експерименту.

Розрахунок ϕ^* критерію представлено в таблиці 3. 17

Таблиця 3. 17

Розподіл прогнозів сформованості когнітивного компоненту магістрантів аграрних спеціальностей в ЕГ та КГ після формувального етапу експерименту

| Рівні | Емпіричні частоти вибору | | Суми |
|-------------------------|--------------------------|-----|------|
| | ЕГ | КГ | |
| Високий | 66 | 27 | 93 |
| Достатній та початковий | 74 | 109 | 183 |
| Суми | 140 | 136 | 276 |

Ми вважаємо, що «є ефект», коли досліджувані попадають до групи високого рівня. Складемо чотирьохклітинну таблицю для критерію ϕ^* - кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей в експериментальній та контрольній групах (див. табл. 3. 18).

Таблиця 3.18

Чотирьохклітинна таблиця для підрахунку ϕ^* - критерію для виявлення відмінностей сформованості когнітивного компоненту магістрантів аграрних спеціальностей в ЕГ та КГ після формувального етапу експерименту

| Група | «Є ефект» | «Ефекту немає» | Всього |
|--------|-----------|----------------|--------|
| ЕГ | 66(47,1%) | 74(52,9%) | 140 |
| КГ | 27(19,9%) | 109(80,1%) | 136 |
| Всього | 93 | 183 | 276 |

Визначимо величини ϕ_e і ϕ_k за таблицею:

$$\phi_e(47,1\%)=1,513$$

$$\varphi_k(19,9\%)=0,925$$

Обчислимо емпіричне значення критерію φ^*

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (\varphi_e - \varphi_k) \cdot \sqrt{\frac{n_e \cdot n_k}{n_e - n_k}} = (1,513 - 0,925) \cdot \sqrt{\frac{136 \cdot 140}{136 + 140}} = 4,88$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Таким чином, $4,88 > 2,31$ ($\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$) для $p \leq 0,01$.

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 . Рівень сформованості когнітивного компоненту у магістрантів аграрних спеціальностей ЕГ вищий, ніж у магістрантів КГ після формувального етапу експерименту. Рівень сформованості когнітивного компоненту магістрантів аграрних спеціальностей для $p \leq 0,01$.

Таблиця 3. 19.

**Оцінка рівнів сформованості операційно-технологічного
компоненту до та після формувального етапу експерименту**

| Рівні | До експерименту | | | | Після експерименту | | | |
|------------|-----------------|------|------|------|--------------------|------|------|------|
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | А.З. | % | А.З. | % | А.З. | % | А.З. | % |
| Високий | 14 | 10,3 | 16 | 11,4 | 26 | 19,1 | 61 | 43,6 |
| Достатній | 62 | 45,6 | 65 | 46,4 | 73 | 53,7 | 61 | 43,6 |
| Початковий | 60 | 44,1 | 59 | 42,2 | 37 | 27,2 | 18 | 12,8 |

Аналіз результатів сформованості операційно-технологічного компоненту магістрантів аграрних спеціальностей до та після формувального етапу експерименту представлено на рис. 3. 13.

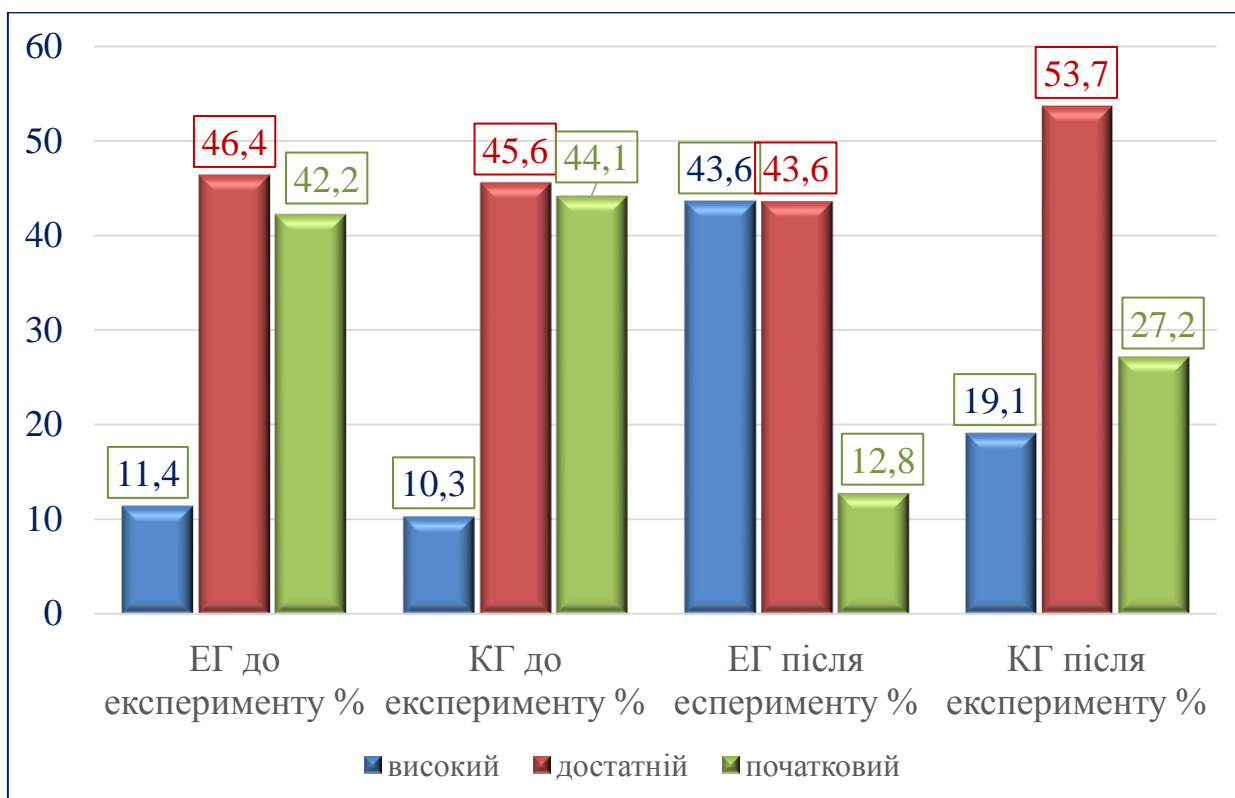


Рис.3. 13. Аналіз результатів сформованості операційно-технологічного компоненту магістрантів аграрних спеціальностей до та після формувального етапу експерименту (%)

Дані таблиці 3. 19. свідчать про збільшення кількості магістрантів з високим рівнем сформованості операційно-технологічного компоненту професійно-педагогічної компетентності в експериментальних групах після реалізації експериментальної методики.

Достовірність результатів експериментального дослідження перевіримо за допомогою ϕ^* критерію кутового перетворення Фішера.

Сформульовано статистичні гіпотези:

H_0 : рівень сформованості операційно-технологічного компоненту у магістрантів ЕГ аграрних спеціальностей не вищий, ніж у магістрантів КГ після формувального етапу експерименту.

H_1 : рівень сформованості операційно-технологічного компоненту у магістрантів аграрних спеціальностей ЕГ вищий, ніж у магістрантів КГ після формувального етапу експерименту.

Розрахунок ϕ^* критерію представлено в таблиці 3. 20.

Таблиця 3. 20.

Розподіл прогнозів сформованості операційно-технологічного компоненту магістрантів аграрних спеціальностей в ЕГ та КГ після формувального етапу експерименту

| Рівні | Емпіричні частоти вибору | | Суми |
|-------------------------|--------------------------|-----|------|
| | ЕГ | КГ | |
| Високий | 61 | 26 | 87 |
| Достатній та початковий | 79 | 110 | 189 |
| Суми | 140 | 136 | 276 |

Ми вважаємо, що «є ефект», коли досліджувані попадають до групи високого рівня. Складемо чотирьохклітинну таблицю для критерію ϕ^* - кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей в експериментальній та контрольній групах (див.табл. 3. 21).

Таблиця 3. 21.

Чотирьохклітинна таблиця для підрахунку ϕ^* - критерію для виявлення відмінностей сформованості операційно-технологічного компоненту магістрантів аграрних спеціальностей в ЕГ та КГ після формувального етапу експерименту.

| Група | «Є ефект» | «Ефекту немає» | Всього |
|--------|-----------|----------------|--------|
| ЕГ | 61(43,6%) | 79(56,4%) | 140 |
| КГ | 26(19,1%) | 110(80,9%) | 136 |
| Всього | 87 | 189 | 276 |

Визначимо величини ϕ_e і ϕ_k за таблицею:

$$\phi_e(43,6\%)=1,442$$

$$\phi_k(19,1\%)=0,905$$

Обчислимо емпіричне значення критерію φ^*

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (\varphi_e - \varphi_k) \cdot \sqrt{\frac{n_e \cdot n_k}{n_e - n_k}} = (1,442 - 0,905) \cdot \sqrt{\frac{140 \cdot 136}{140 + 136}} = 4,46$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Таким чином, $4,46 > 2,31$ ($\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$) для $p \leq 0,01$.

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 . Рівень сформованості операційно-технологічного компоненту у магістрантів аграрних спеціальностей ЕГ вищий, ніж у магістрантів КГ після формувального етапу експерименту для $p \leq 0,01$.

Таблиця 3. 22.

Оцінка рівнів сформованості особистісного компоненту до та після формувального етапу експерименту.

| Рівні | До експерименту | | | | Після експерименту | | | |
|------------|-----------------|------|----|------|--------------------|------|----|------|
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | АЗ | % | АЗ | % | АЗ | % | АЗ | % |
| Високий | 19 | 14,0 | 21 | 15,0 | 29 | 21,3 | 53 | 37,8 |
| Достатній | 97 | 71,3 | 95 | 67,9 | 90 | 66,1 | 75 | 53,6 |
| Початковий | 20 | 14,7 | 24 | 17,1 | 17 | 12,7 | 12 | 8,6 |

Після навчання із застосуванням методики реалізації моделі формування професійно-педагогічної компетентності, студенти експериментальної групи демонструють більший відсоток сформованого особистісного компоненту професійно-педагогічної компетентності на високому рівні (37,8 %), ніж студенти контрольної групи (21,3 %).

Аналіз результатів сформованості особистісного компоненту магістрантів аграрних спеціальностей до та після формувального етапу експерименту представлено на рис. 3. 14.

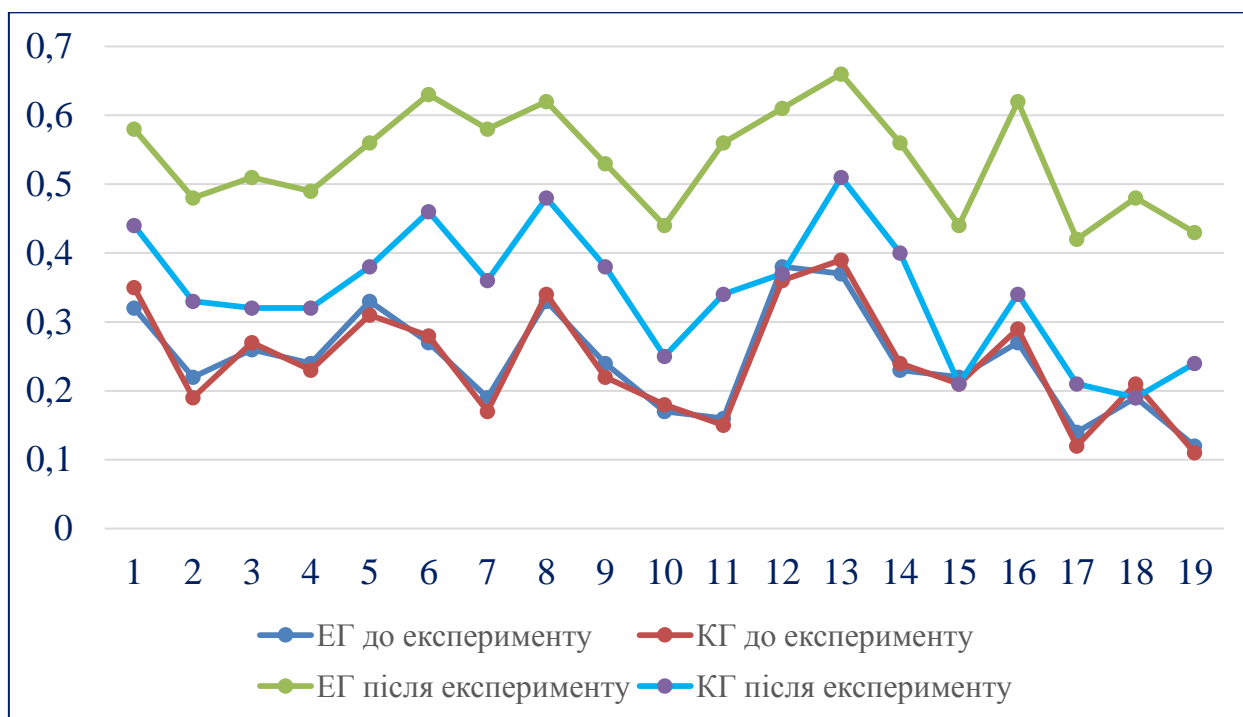


Рис.3. 14. Аналіз результатів сформованості особистісного компоненту до та після формувального етапу експерименту

Достовірність результатів експериментального дослідження особистісного компоненту сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей перевіримо за допомогою t-критерію Стюдента, оскільки даний компонент є специфічним та характеризує особистісні характеристики людини. Для даного методу застосовуємо оцінку рівнів сформованості компоненту до та після формувального етапу експерименту (див. додаток X) .

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : рівень сформованості особистісного компоненту у магістрантів аграрних спеціальностей ЕГ не вищий, ніж у магістрантів КГ після формувального етапу експерименту.

H_1 : рівень сформованості особистісного компоненту у магістрантів аграрних спеціальностей ЕГ вищий, ніж у магістрантів КГ після формувального етапу експерименту.

Маємо: $f_e = 0,62$; $f_k = 0,48$; $n_e = 140$; $n_k = 136$

1. Обчислюємо середню квадратичну помилку частки S_f :

$$S_{f_e} = \sqrt{\frac{f_e \cdot (1-f_e)}{n_e}} = \sqrt{\frac{0,62 \cdot (1-0,62)}{140}} = 0,041$$

$$S_{f_k} = \sqrt{\frac{0,48 \cdot (1-0,48)}{136}} = 0,043$$

2. Обчислюємо середню помилку різниці часток експериментальної та контрольної груп:

$$S_{f_e - f_k} = \sqrt{S_{f_e}^2 + S_{f_k}^2} = \sqrt{0,041^2 + 0,043^2} = \sqrt{0,0015 + 0,0017} = 0,059$$

3. Обчислюємо емпіричне значення $t_{\text{емп}}$:

$$t_{\text{емп}} = \frac{f_e - f_k}{S_{f_e - f_k}} = \frac{0,62 - 0,48}{0,059} = 2,37$$

4. Знаходимо число ступенів свободи:

$$k = n_e + n_k - 2 = 140 + 136 - 2 = 274$$

За таблицею визначаємо рівень достовірності одержаних результатів:

$$T_{\text{крит}} = 1,97 \text{ для } p \leq 0,05$$

Таким чином, $2,37 > 1,97$ ($t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}}$) для $p \leq 0,05$

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 . Рівень сформованості особистісного компоненту у магістрантів аграрних спеціальностей ЕГ вищий, ніж у магістрантів КГ після формувального етапу експерименту для $p \leq 0,05$.

Гіпотезу про значимість розходжень в оцінці ознаки в КГ та ЕГ магістрантів ми провели для найменшої різниці відносних частот. Так як всі інші різниці більші за 0,14, то розходження в оцінці інших ознак будуть більш значимі.

Таблиця 3. 23. ілюструє рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності (кількість осіб та еквівалент у відсотках) до та після експерименту в контрольній та експериментальній групах.

Після впровадження експериментальної моделі в навчально-виховний процес аграрних закладів вищої освіти, на запитання «Чи плануєте Ви

займатися викладацькою діяльністю?» позитивно відповіли 26 осіб із контрольних груп та 53 особи з експериментальних груп.

Таблиця 3. 23.

Рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності до та після експерименту

| Рівні | До експерименту | | | | Після експерименту | | | |
|------------|-----------------|------|----|------|--------------------|------|----|------|
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | АЗ | % | АЗ | % | АЗ | % | АЗ | % |
| Високий | 16 | 11,7 | 20 | 14,3 | 19 | 14,0 | 37 | 26,4 |
| Достатній | 59 | 43,4 | 58 | 41,4 | 81 | 59,6 | 90 | 64,3 |
| Початковий | 61 | 44,9 | 62 | 44,3 | 36 | 26,4 | 13 | 9,3 |

Узагальнені відсоткові порівняльні результати дослідження сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей до та після експериментального навчання в контрольних та експериментальних групах представлено на рис. 3. 15.

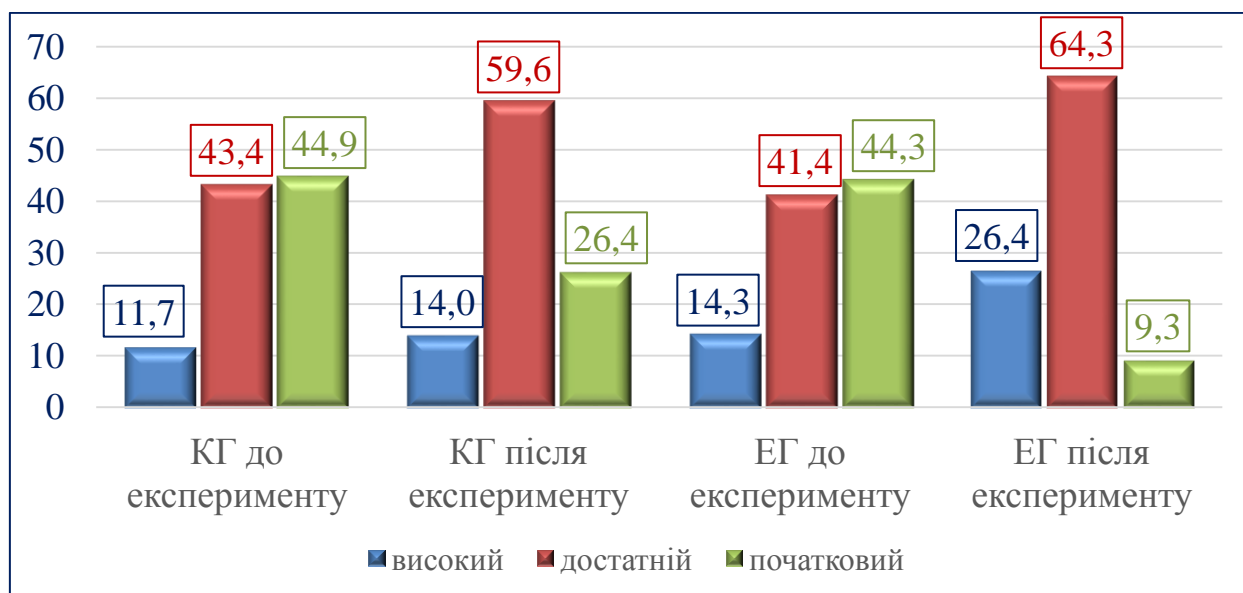


Рис.3. 15. Узагальнені порівняльні результати дослідження сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей до та після експериментального навчання в контрольних та експериментальних групах у відсотках

Виконання завдань експериментального дослідження дозволяє дійти таких висновків: в результаті впровадження моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей за допомогою поетапної методики її реалізації студенти демонструють підвищення рівня психолого-педагогічних та методичних знань; суттєве підвищення рівня сформованості конструктивних вмінь та навичок, певних гностичних вмінь та навичок; зростання рівня педагогічної спрямованості та усвідомлення соціального пріоритету викладацької діяльності, підвищення рівня сформованості певних особистісних якостей.

На підставі результатів формувального етапу експерименту підтверджено позитивну динаміку кількісних і якісних змін у структурних компонентах досліджуваної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей в експериментальних групах. Упровадження методики реалізації авторської моделі забезпечило зростання: кількості студентів-аграріїв експериментальних груп, зорієнтованих на майбутню педагогічну діяльність та кількості студентів з усвідомленням соціального пріоритету викладацької діяльності; числа магістрантів з високим та достатнім рівнем сформованості когнітивного компоненту досліджуваної компетентності; чисельності магістрантів з високим рівнем сформованості операційно-технологічного компоненту компетентності; відсотку студентів групи, які демонструють високий рівень сформованості особистісного компоненту компетентності.

Наприкінці формувального етапу експерименту, порівняно з констатувальним, простежуються позитивні зміни у студентів експериментальних груп: високий рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності мають 26,4 % студентів (проти 14,3 %), достатній – 64,3 % (проти 41,4 %) рівень, початковий – 9,3 % (проти 44,3 %) рівень. Результати сформованості професійно-педагогічної компетентності у студентів контрольних груп є наступними: високий рівень – 14 % (проти 11,7 %), достатній – 59,6 % (проти 43,4 %) та початковий – 26,4 % (проти

44,9 %). Отримані дані засвідчують значну результативність формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів в експериментальних групах. Достовірність отриманих результатів перевірено за допомогою методу обчислення ϕ^* критерію кутового перетворення Фішера ($p \leq 0,01$) та за допомогою t-критерію Стюдента ($p \leq 0,05$).

Висновки до третього розділу

У третьому розділі представлено програму експериментальної роботи, визначено стан сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей; охарактеризовано впровадження методики реалізації експериментальної моделі у навчальний процес аграрних закладів вищої освіти; проаналізовано динаміку сформованості досліджуваної компетентності після експериментального навчання в аграрних закладах вищої освіти.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту обрано експериментальну базу дослідження, визначено кількість учасників експерименту, здійснено вибір методів діагностування та охарактеризовано стан сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. Доведено взаємозумовленість підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності з удосконаленням: психолого-педагогічних та методичних знань студентів магістратури; конструктивних, гностичних умінь та навичок магістрантів; якостей, що характеризують педагогічний стиль поведінки та посилення мотивації студентів аграрних спеціальностей до викладацької діяльності. Розроблено методику реалізації експериментальної моделі у навчальний процес аграрних закладів вищої освіти, підготовлено програму факультативного спецкурсу «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів» та навчально-методичний посібник для проведення занять цього спецкурсу.

На формувальному етапі експерименту впроваджено поетапну методику реалізації експериментальної моделі у навчальний процес визначених аграрних закладів вищої освіти, що передбачало зосередження особливої уваги на підвищенні рівня мотивації та обізнаності у визначеному напрямі викладачів фахових аграрних дисциплін, оскільки вони забезпечували реалізацію авторської моделі, зокрема, під час проходження практики. З цією метою проведено тренінги, консультації. Здійснено проміжне оцінювання результатів реалізації моделі, для чого використано методи спостереження, анкетування, бесіди.

Експериментальну роботу проведено за реальних умов під час навчального процесу. У контрольних групах навчання було організовано традиційно з використанням елементів методики реалізації авторської моделі. В експериментальних групах запроваджено змістове поєднання фахових аграрних дисциплін, психолого-педагогічних дисциплін, виробничої практики, науково-дослідницької роботи, задіяно метод імплементації педагогічної складової до змісту фахової підготовки магістрантів, введено факультативний спецкурс «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів». Кожний етап авторської методики зорієнтовано на досягнення конкретних цілей, що передбачало застосування відповідних форм, методів, засобів навчання.

Формувальним етапом експерименту передбачено проведення контрольного зрізу сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей, аналіз та інтерпретацію даних експериментальних та контрольних груп, обробку порівняльних результатів у групах методами математичної статистики з метою визначення достовірності даних.

На підставі результатів формувального етапу експерименту підтверджено позитивну динаміку кількісних і якісних змін у структурних компонентах досліджуваної компетентності магістрантів аграрних

спеціальностей в експериментальних групах. Результати експерименту свідчать про доцільність впровадження запропонованої моделі формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей та методики її реалізації в освітній процес аграрних закладів вищої освіти.

Матеріали розділу III подано в публікаціях автора [44], [45].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі узагальнення результатів дослідження проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей відповідно до визначених завдань сформульовано наступні висновки:

1. У результаті аналізу стану проблеми в педагогічній теорії та практиці з'ясовано, що на законодавчому рівні України закріплено право випускника аграрної магістратури здійснювати викладацьку діяльність. Дослідження системи підготовки викладачів аграрних дисциплін в країнах Європи, США та Канади засвідчило, що формування професійно-педагогічної компетентності студентів відбувається впродовж навчання у магістратурі педагогічного спрямування після закінчення аграрної, у ході відвідування занять додаткових педагогічних курсів або під час здобуття ступеня доктора філософії.

Аналіз сучасних навчальних планів аграрної магістратури України засвідчив відсутність уніфікованої педагогічної підготовки студентів. Виявлено, що в магістратурі аграрних закладів не використано потенційні можливості практик, позааудиторного часу та студентської науково-дослідної роботи для формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів.

Спостереження за навчальним процесом, опитування практикуючих викладачів аграрних спеціальностей, результати анкетування випускників магістратури засвідчили необхідність удосконалення процесу формування професійно-педагогічної компетентності студентів у ході навчання в магістратурі.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури конкретизовано сутність понять: «компетентність», «професійна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність», «магістрант», «аграрні спеціальності». Встановлено, що формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей – це педагогічно

керований процес, метою якого є сформована інтегративна характеристика студентів, зумовлена сукупністю знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечує здатність педагога виконувати професійно-педагогічні функції, регламентовані освітнім стандартом та освітніми нормативними документами.

Окреслено систему загальнонаукових та конкретнонаукових підходів до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів, реалізація яких забезпечує її системне висвітлення.

2. Визначено структуру професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей, яка складається з мотиваційного, когнітивного, операційно-технологічного та особистісного компонентів. Проаналізовано їх зміст, охарактеризовано взаємозв'язок та взаємозалежність. Доведено значущість сформованості компонентів для ефективної діяльності майбутнього викладача аграрних дисциплін.

Виокремлено рівні (початковий, достатній, високий) сформованості досліджуваної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей за ціннісно-спонукальним, знаннєвим, діяльнісно-практичним та особистісно-рефлексивним критеріями. Визначено їх показники. Обрані критерії відповідають компонентам структури професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

3. Науково обґрунтовано модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей, яка являє собою систему взаємопов'язаних компонентів освітнього процесу та складається з цільового, змістового, методичного та діагностично-результативного блоків. Цільовий блок містить мету формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей та комплекс теоретичних засад: наукові підходи (системний, синергетичний, комплексний, аксіологічний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний), принципи (науковості, системності й послідовності, доступності навчання, активності та самостійності навчання, зв'язку

навчання з практичною діяльністю, гуманізації, професійно-педагогічної спрямованості), на яких ґрунтується формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

Змістовий блок відображає теоретичну і практичну підготовку студентів, у ході якої відбувається формування компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

Методичний блок забезпечує ефективну організацію процесу формування професійно-педагогічної компетентності (включає форми, методи, засоби, етапи формування компетентності).

Діагностично-результативний блок містить систему критеріїв та їх показників для контролю та самоконтролю сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

4. Розроблено поетапну методику реалізації авторської моделі, яка інтегрує фахові аграрні дисципліни, дисципліни психолого-педагогічного циклу, факультативний спецкурс «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів», виробничу практику, науково-дослідницьку роботу. Відповідно до визначеної мети кожного етапу методики реалізації моделі (орієнтувально-інформаційного, навчально-практичного, самостійно-творчого) охарактеризовано форми (аудиторні, позааудиторні, індивідуальні, групові, колективні), методи (активні, інтерактивні, пошукові, проблемні, рольові ігри, дискусії, диспути, брейнстормінг, метод тренінгу, кейс-методи) та засоби (посібники, підручники, схеми, відеозаписи, ІКТ тощо) навчання. Окреслено значущість факультативного спецкурсу «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів», заняття якого побудовано з урахуванням педагогічного ресурсу фахових дисциплін, виробничої практики, науково-дослідницької роботи студентів.

5. Експериментально перевірено ефективність авторської моделі за допомогою розробленої поетапної методики її реалізації. Аналіз та

порівняння результатів на констатувальному та формувальному етапах експерименту засвідчили позитивну динаміку рівнів сформованості магістрантів експериментальних груп, порівняно з контрольними групами. Доведено, що застосування експериментальної моделі та поетапної методики її реалізації сприяє підвищенню рівня сформованості: психолого-педагогічних та методичних знань; груп умінь та навичок, зокрема, конструктивних; мотивації до педагогічної діяльності. Достовірність отриманих результатів перевірено за допомогою методу обчислення ϕ^* критерію кутового перетворення Фішера та за допомогою t-критерію Стьюдента.

Ефективність запропонованої моделі та дієвість розробленої методики реалізації з упровадженням факультативного спецкурсу «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів» для формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей свідчать про доцільність їх застосування в процесі підготовки магістрантів аграрного закладу вищої освіти.

Представлена робота не претендує на вичерпне вирішення всіх аспектів досліджуваної проблеми. До подальших напрямів наукових розробок віднесено: вдосконалення науково-методичного забезпечення (навчально-методичні посібники, методичні розробки, програми для комп'ютерного навчання), системи самостійної роботи студентів, виробничої практики студентів аграрного профілю з урахуванням педагогічного аспекту підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абсалямова, Я. В., 2005. *Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах*. Кандидат наук. Інститут вищої освіти АПН України.
2. Агейко, О. В., 2008. Аутопсихологическая компетентность как базовое условие развития руководителя. *Проблемы управления: научно-практический журнал*, №1 (26), с. 220-222.
3. Адольф, В. А. 1998. *Профессиональная компетентность современного учителя*: [монография]. Красноярск: КрГУ.
4. Айсмонтас, Б. Б. 2002. *Теория обучения: схемы и тесты*. Москва: Владос.
5. Андрущенко, В. П. 2005. *Філософський словник соціальних термінів*. В: В. П. Андрущенко ред. Харків: «Р.И.Ф.».
6. Антонова, О. Є. та Шарлович, З. П. 2016. *Професійно-педагогічна компетентність медичних сестер сімейної медицини: сутність, структура, технологія формування*: [монографія]. Житомир: вид-во Полісся.
7. Антонова, О. Є., 2006. Теоретичні підходи до створення моделі педагогічної обдарованості. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 175-215.
8. Антонова, О. Є. 2005. Технологічний підхід до розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя. В: І. Г. Єрмакова, С. В. Рудаківської ред., *Перспективні педагогічні технології в систем неперервної освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції. Київ: КиМУ.
9. Арістова, Н. О., 2014. *Формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін* [online]. Режим доступу: <<http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/viewFile/3195/3119>> [Дата звернення 18 січня 2018].
10. Архипова, М. В., 2011. Компонентно-уровневая структура исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов.

Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво: міжвузівський збірник, №5, с. 7-10

11. Бабанский, Ю. К. ред., 1983. *Педагогика: учебное пособие*. Москва: Просвещение.
12. Батечко, Н. Г., 2016. *Особливості навчання майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі у Сполучених Штатах Америки* [online]. Режим доступу: <<http://elibrary.kubg.edu.ua/17698/>> [Дата звернення 18 січня 2018].
13. Батечко, Н. Г., 2013. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*, № 4, с.5-20.
14. Батечко, Н. Г., 2016. *Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України.
15. Безрукова, В. С. 1999. *Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей*. Екатеринбург: Деловая книга.
16. Бельмаз, Я. М., 2011. *Особливості професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США* [online]. Режим доступу: <<http://pps.udpu.org.ua/article/viewFile/18624/16367>> [Дата звернення 18 січня 2018].
17. Бельмаз, Я. М. 2010. *Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США: [монографія]*. Горлівка: вид-во ГДППМ.
18. Бершадська, О. В. та Копець, Л. В., 2007. Ставлення до психологічного знання у формуванні педагогічної позиції викладача вищої школи. *Наукові записки*, Том 71, с.34-37.
19. Бим-Бад, Б. М. ред., 2003. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия.
20. Биндас, О. М., 2016. *Професійна підготовка вчителів іноземних мов магістерського рівня в університетських коледжах педагогічної освіти*

Австрії. Кандидат наук. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

21. Бичева, И. Б., 2003. *Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений*. Кандидат наук. Волжская государственная инженерно-педагогическая академия.

22. Білан, Л. Л., 2011. Методична підготовка викладача аграрного вищого навчального закладу. *Науковий вісник НУБіП України*, №159, с.28-35.

23. Білан, Л. Л., 2014. Формування системи підготовки викладачів для закладів аграрної освіти України. *Наукові праці. Педагогіка*, № 251, № 239, с.53-56.

24. Білодід, І. К. ред., 1970-1980. *Словник української мови*. Т.4, Київ: Наукова думка.

25. Блауберг, И. В. и Юдин, Э. Г. 1973. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Издательство «Наука».

26. Богуш, А. М. 1999. *Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку*. Одеса: Маяк.

27. Бодалев, А. А., Жуков, В. И., Лаптев, Л. Г. и Сластенин, В. А. ред., 2002. *Психология и педагогика: учебное пособие*. Москва: Изд-во Института Психотерапии.

28. Болотов, В. А. и Сериков, В. В., 2003. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе. *Педагогика*, №10, с. 8–14.

29. Боровик, Л. В., 2006. *Формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності*. Кандидат наук. Національна академія державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького.

30. Бровчак, Л. С., 2012. Проблема розвитку організаторських здібностей майбутніх учителів у історико-педагогічному контексті. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Том XIV, частина 1, с.35-43.

31. Будко, А. В., 2014. *Особливості здійснення контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою альтернативних методів оцінювання: метод портфоліо* [online]. Режим доступу: <<http://dist.knteu.kiev.ua/files/Portfolio/1709-3452-1-SM.pdf>> [Дата звернення 18 січня 2018].
32. Буланова-Топоркова, М. В., Духавнева, А. В., Столярченко, Л. Д., Столярченко, В. Е. и Дусева, И. П. 1998. *Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие*. В: С. И. Самыгина, ред. Ростов-на-Дону: «Феникс».
33. Бурмакіна, Н. С., 2016. Аналіз поняття «професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу». *Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej práce (Стан, проблеми та перспективи педагогічних досліджень і соціальної роботи): medzinárodná vedecko-praktická konferencia*. Sládkovičovo, Slovenská republika, 28-29 októbra 2016. Сладковічево, Словацька Республіка: Vysoká škola Danubius, Fakulta sociálnych štúdií, с. 80-83.
34. Бурмакіна, Н. С., 2016. Компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*, № 6 (137). Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, с. 107-111.
35. Бурмакіна, Н. С., 2016. Критерії та показники сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, випуск 3 (85). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 21-26.
36. Бурмакіна, Н. С., 2016. Модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, випуск LXXIV, том 1. Херсон: Херсонський державний університет, с.160-166.

37. Бурмакіна, Н. С., 2017. Наукові підходи до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Sciences of Europe*, № 19 (19), vol. 3. Praha, Czech Republic: Křižíkova 384/101 Karlín, 186 00 Praha, p. 8-13.
38. Бурмакіна, Н. С., 2016. Педагогічна підготовка магістранта аграрної спеціальності до майбутньої викладацької діяльності. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. Запоріжжя, 28-29 жовтня 2016 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с. 64-68.
39. Бурмакіна, Н. С., 2018. Принципи навчання як основа формування професійно-педагогічної компетентності студентів в умовах магістратури аграрного закладу вищої освіти. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. Запоріжжя, 2-3 лютого 2018 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с. 127-128.
40. Бурмакіна, Н. С., 2017. Рівні сформованості показників діяльнісно-практичного критерію професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності. В: С. С. Вітвицької, Н. Є. Колесник ред. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика: збірник наукових праць*. Ч. 1. Житомир: ФО-П «Н. М. Левковець», с. 242-246.
41. Бурмакіна, Н. С., 2017. Рівні сформованості показників знаннєвого критерію професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce (Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогіки та соціальної роботи): medzinárodná vedecko-praktická konferencia*. Sládkovičovo, Slovenská republika, 10-11 marca 2017. Сладковічево, Словацька Республіка: Vysoká škola Danubius, Fakulta sociálnych štúdií, с. 98-101.
42. Бурмакіна, Н. С., 2016. Рівні сформованості показників особистісно-рефлексивного критерію професійно-педагогічної компетентності

магістранта аграрної спеціальності. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць, випуск LXX. Херсон: Херсонський державний університет, с.17-22.

43. Бурмакіна, Н. С., 2018. Типи магістерських програм та підготовка викладачів для аграрних закладів за кордоном. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук*: матеріали науково-практичної конференції. Харків, 9-10 лютого 2018 р. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», с. 44-47.

44. Бурмакіна, Н. С., 2017. Факультативний спецкурс як складова технології формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, випуск 3 (89). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 33-39.

45. Бурмакіна, Н. С., 2017. *Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів*: навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖНАЕУ.

46. Бурмакіна, Н. С., 2018. Характеристики рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2-3 лютого 2018 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», с. 40-42.

47. Бутенко, Т. О. 2009. *Визначення критеріїв сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів* [online]. Режим доступу:

<<http://ea.donntu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/17561/4/butenko.pdf>> [Дата звернення 18 січня 2018].

48. Варданян, Ю. В., Савинова, Т. В. и Ясикова, А. Н. 2003. *Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью*. Санкт-Петербург: Знание.

49. Василюк, А., 1998. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителів. *Шлях освіти*, №4, с. 20-23.
50. Введенский, В. Н., 2003. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*, №10, с. 51–55.
51. Вербицкий, А. А., 1994. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента. В: *Проблемы организации работы студентов в условиях многоуровневой структуры высшего образования*: тез. докл. науч.-метод. конф. Волгоград: ВолгГТУ.
52. Віаніс-Трофименко, К. Г., 2006. Компетентний учитель – запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу. *Управління освітою*, № 22-24, с. 54-57.
53. Вільш, І. 1999. Сукупність сталих індивідуальних рис особистості як критерій обрання професії та функціональної ролі в її межах. В: Н. Г. Ничкало ред. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект*: монографія. Київ: ІПППО.
54. Вітвицька, С. С., 2015. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*, № 10, с. 63-67.
55. Вітвицька, С. С. 2003. *Основи педагогіки вищої школи*: методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури.
56. Вітвицька, С. С., 2010. Професіограма як модель магістра освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал, № 8 (10), с. 211-224.
57. Вітвицька, С. С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет імені І. Франка.
58. Вітвицька, С. С., 2004. Технологія підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Освітні технології у процесі викладання навчальних дисциплін*: зб. наук. праць. Житомир: Житомирський державний університет.

59. Власова, О. І. 2005. *Педагогічна психологія: навч. посібник*. Київ: Либідь.
60. Воеводина, С. А., 2006. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов. *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия: Педагогические науки*, № 5, с. 7–10.
61. Вознюк, О. В. 2012. *Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: [монографія]*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
62. Воротняк, Л. І., 2011. *Деякі аспекти підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах України та США* [online]. Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadps_2011_4_11 > [Дата звернення 18 січня 2018].
63. Вощевська, О. В., 2006. Аспекти підготовки фахівців-аграрників у системі вищої освіти США. *Нові технології навчання*, Вип. 44, с. 69-71.
64. Вульф, Б. З. и Поташиник, М. М. 1983. *Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы: Содержание и методика деятельности*. Москва: Просвещение.
65. Галімов, Ю. А., 2011. *Комплексний підхід до забезпечення якості підготовки фахівців*. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. [online]. Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadps_2011_4_12 > [Дата звернення 18 січня 2018].
66. Гершунский, Б. С. 2002. *Философия образования для XXI века: учеб. пособие*. 2-е изд. Москва: Педагогическое общество России.
67. Головань, М. С., 2014. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: збірник статей*, № 44, с. 79-88.
68. Голубь, Л. А., 2006. *Формирование исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. кандидата*

пед. наук. Ижевск: ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики.

69. Гончаренко, С. У. та ін. 2000. *Професійна освіта: словник: навчальний посібник для учнів і педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів*. 2000. В: Н. Г. Ничкало ред. Київ: Вища школа.

70. Гончаренко, С. У. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: «Либідь».

71. Горбатюк, О. В., 2014. Особистісно орієнтований підхід до навчання в ВНЗ у сучасних умовах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна, № 20, с. 252-253.*

72. Гороть, Є. І., Коцюк, Л. М., Малімон, Л. К. та Павлюк, А. Б. 2006. *Англо-український словник*. Вінниця: Нова Книга.

73. Грицай, Н. Б., 2014. Основні принципи методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 3 (37), с. 105-112.*

74. Грицанов, А. А. 1998. *Новейший философский словарь*. Минск: Изд. В.М.Скакун.

75. Грицуленко, С. І., Потапова-Сінько, Н. Ю. та Гербера, К. М. 2012. *Методика викладання економічних дисциплін: навчальний посібник*. Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова.

76. Гузій, Н. В., 2013. Людиновимірність методологічної бази педагогічного професіоналізму як запорука успішної розбудови особистісно зорієнтованої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, № 2(11), с.53-60.*

77. Гузій, Н. В. 2015. Педагогічний професіоналізм як наукова категорія. В: *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: монографія*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, с. 109-156.

78. Гуманкова, О. С., 2012. *Підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до здійснення диференційованого підходу у навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені І. Франка.
79. Гура, О. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навчальний посібник*. Київ: Центр навчальної літератури.
80. Гуревич, Р. та Кадемія М. 2009. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього педагога. В: *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький., с.79-81.
81. Данилова, Г. С. 1995. *Управління процесом становлення професійної компетентності методиста*. Київ: УІПКККО.
82. Дворецкий, И. Х. 1976. *Латинско-русский словарь*. Москва: Русский язык.
83. Демінська, Л. О., 2010. Аксіологічний підхід у педагогічному процесі. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, №4, с.101-104.
84. Демченко, С. О., 2005. *Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Кіровоград: Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.
85. Додонов, Б. И. 1978. *Эмоции как ценность*. Москва: Политиздат.
86. Долгова, Л. А., Захарова, Л. П. и Шилова, Л. Н. 2001. Культурная модель профессионального развития учителя. В: *Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее*: тезисы докладов к конференции. Москва: АПК и ПРО, с. 207-210.
87. Доценко, С. О., 2009. *Формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності*. Кандидат наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

88. Драч, І. І. 2013. *Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади*: [монографія]. Київ: «Дорадо-Друк».
89. Дрогайцев, О. І., 2002. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*: збірник наукових праць, №4, с.62-70.
90. Дубасенюк, О. А., 2012. Аналіз мотиваційних чинників професійного становлення вчителя. *Андрагогічний вісник*, № 3, с.31-41.
91. Дубасенюк, О. А., 1999. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності. *Педагогіка і психологія*, №4, с.94-97.
92. Дубасенюк, О. А., 2010. Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, №15. Ч.1. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, с. 3-8.
93. Дубасенюк, О. А., 2016. Наукові підходи до освіти дорослих. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута, с.155-167.
94. Дубасенюк, О. А., 2012. Особливості педагогічної творчості: сутність, типологія. В: *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб., № 71, с. 70-74.
95. Дубасенюк, О. А. ред., 2001. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: навчальний посібник. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет.
96. Душин, Б. Е., 2003. *Проектирование научно-методического обеспечения повышения квалификации преподавателей (на примере программы «Менеджмент в образовании»)*. Кандидат наук. Ростовский государственный педагогический университет.
97. Євсюков, О. Ф., 2011. Вплив навчальної діяльності на формування професійної компетентності студентів інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, № 2, с. 23-29.

98. Євсюков, О. Ф., 2016. Особливості формування професійно-педагогічного світогляду в майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів. *Нові технології навчання: науково-методичний збірник. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*, № 89., Частина 1, с.128-132.
99. Закон України «Про вищу освіту» [online]. Режим доступу: < <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> > [Дата звернення 18 січня 2018].
100. Закон України «Про освіту» [online]. Режим доступу: < <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> > [Дата звернення 18 січня 2018].
101. Закон України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» [online]. Режим доступу: < <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2623-14> > [Дата звернення 18 січня 2018].
102. Закон України «Про професійно-технічну освіту» [online]. Режим доступу: < <http://minagro.gov.ua/node/21991> > [Дата звернення 18 січня 2018].
103. Закон України «Про сільськогосподарську дорадчу діяльність» [online]. Режим доступу: < <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1807-15> > [Дата звернення 18 січня 2018].
104. Занина, Л. В. и Меньшикова, Н. В. 2003. *Основы педагогического мастерства*. Ростов- на-Дону: Феникс.
105. Заскалета, С. Г. 2013. *Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу*: [монографія] В: С. О. Сисоєвої ред. Миколаїв: Іліон.
106. Заяць, Л. І., 2014. Порівняльний аналіз університетської освіти в Україні та Нідерландах у контексті Болонських угод. Освітологічний дискурс. [online]. Режим доступу: < http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=osdys_2014_3_11 > [Дата звернення 18 січня 2018].
107. Зимняя, И. А. 2004. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская*

версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

108. Зимняя, И. О., 2009. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*, №2, с. 7-14.

109. Зіноватна, О. М., 2009. Сучасна концепція магістерського ступеню: американський досвід. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, № 23 (186), Ч.2, с. 231-236.

110. Зінковський, Ю. та Мірських, Г., 2008. Компетентісний підхід під час підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*, № 31, с.14–21.

111. Зязюн, І. А., Крашущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф. та ін. 2004. *Педагогічна майстерність*: підручник. В: І. А. Зязюна, ред., 2-ге вид. допов. і переробл. Київ: Вища школа.

112. Зязюн, І. А., 2011. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*, №1, с. 19-30.

113. Зязюн, І. А., 2002. Світоглядні пріоритети педагогіки. В: *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. у 2-х част., Ч.1. Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, с.75-84.

114. Иванов, А. Е., Шаповалова, В. А. и Якушев, Я. Н. ред., 1996. *Ученые степени в России (XVIII-1918 г.)*: сб. науч. статей. Ставрополь: Ин-т рос. истории РАН, СГУ.

115. Исаева, Т. Е., 2006. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. В: *Преподаватель высшей школы в XXI веке*» труды международной научно-практической интернет-конференции. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет путей сообщения, с. 15 – 21.

116. Иванова, С. В., 2008. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі

післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, № 42, с.106-110.

117. Іващенко, О., 2011. *Критерії сформованості професійно-педагогічної та психолого-педагогічної компетентності випускника ВНЗ* [online]. Режим доступу: < http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npd/2011_4/ivachen.pdf.> [Дата звернення 18 січня 2018].

118. Кавалеров, В. А., 2012. *Синергетика як парадигма філософії освіти: методологічний аналіз* [online]. Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=VKhITK_2012_995_46_21> [Дата звернення 18 січня 2018].

119. Казьмерчук, А. В., 2017. *Формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені І. Франка.

120. Калінін, В. О. 2007. *Педагогічна технологія «діалог культур» як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови*: [монографія]. В: О. А. Дубасенюк, ред. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

121. Калінін, В. О., 2005. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені І. Франка.

122. Калюжна, Т. Г. 2012. *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти*: [монографія]. В: О. В. Уваркіної ред. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

123. Капська, А. Й., Пінчук, І. М. та Толстоухова, С. В. ред., 2000. *Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників*. Київ: ВПК «Аспект».
124. Карпова, Л. Г., 2004. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
125. Карташова, Л. А. та Бендерець, Н. М. *Досвід реформування систем педагогічної освіти в Австрії* [online]. Режим доступу: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/kartashova.htm> [Дата звернення 18 січня 2018].
126. Кваша, С. М., Зазимко, О. В., Кліх, Л. В. та Колеснікова, О. М. 2015. *Каталог навчальних планів і програм підготовки магістрів 2015-2016*. В: С. М. Ніколаєнка ред. Київ: НУБіП України.
127. Кирилова, А. О. и Залесова, Н. А. 2004. Модель профессиональной компетентности педагога. В: *Актуальные проблемы личностно-ориентированного образования. Личность педагога: профессионально-личностные характеристики и требования времени*: коллективная монография. – Шадринск: ПО «Исеть».
128. Кисельова, О. Б., 2010. Сутність і критерії сформованості компетентності самоосвіти майбутнього педагога. *Педагогіка і психологія*: збірник наукових праць, Вип.36, с.70-76.
129. Кларин, М. В. 1989. *Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта*. Москва: Знание.
130. Клімашевський, Л. М. та Лучанінова, О. П., 2010. *Особистісно орієнтований підхід у процесі формування мотивації навчальної діяльності студентів технічного ВНЗ* [online]. Режим доступу: <http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_56/63.pdf> [Дата звернення 18 січня 2018].
131. Князева, М. 1990. *Ключ к самосозиданию*. Москва: Молодая гвардия.

132. Кобець, А. С. та Пугач, А. М., 2016. Сучасний стан освітніх послуг у сфері вищої аграрної освіти в Україні. *Аспекти публічного управління*, № 6-7 (32-33), с.24-31.
133. Коваленко, Г. С., 2009. Етапи формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя. *Проблеми трудової та професійної підготовки: збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*, №4, с.52-57.
134. Ковальчук, В. А., 2016. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені І. Франка.
135. Когут, І. В., 2015. *Критерії сформованості професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя* [online]. Режим доступу: <<http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/15>> [Дата звернення 18 січня 2018].
136. Коджаспирова, Г. М. и Коджаспиров, А. Ю. 2005. *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «МарТ».
137. Козырев, В. А. и Радионова, Н. Ф. ред., 2004. *Компетентностный подход в педагогическом образовании: [коллективная монография]*. Санкт-Петербург: изд-во ргпу им.А. И. Герцена.
138. Кондрашова, Л. В. 1990. *Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: учебное пособие*. Москва: Прометей.
139. Коробченко, А. А., 2005. Проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*, №4, с. 5-13.
140. Король, В. П., 2016. *Формування у майбутніх учителів технологій професійної компетентності з основ аграрного виробництва*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.

141. Кострубань, Р. В., 2015. *Педагогічні принципи формування толерантності майбутніх учителів в процесі гуманітарної підготовки в гуманітарному коледжі* [online]. Режим доступу: <http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1928> [Дата звернення 18 січня 2018].
142. Кравченко, В. М., 2017. *Теоретичні і практичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури*. Доктор наук. Класичний приватний університет.
143. Краевский, В. В., 1989. Методологическая рефлексия. *Советская педагогика*, № 2, с. 69-71.
144. Краевский, В. В. и Хуторской, А. В., 2003. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*, №2, с. 3 – 10.
145. Кремень, В. Г., 2014. Освітній процес у вимірах синергетичного аналізу. *Вища освіта України. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*, № 3, с. 7-16.
146. Кремень, В. Г., 2003. Філософія освіти ХХІ століття. *Педагогіка і психологія*, №1, с. 6-16.
147. Крижановський, А. І., 2017. *Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.
148. Кубіцький, С. О., Кочеригін, Л. Ю. 2017. *Організація індивідуальної роботи з дисциплін професійно-практичної підготовки студентів аграрних вищих закладів освіти: монографія*. Київ: Видавництво «Міленіум».
149. Кузьмина, Н. В. ред., 2002. *Методы системного педагогического исследования: учебное пособие*. Москва: Народное образование.
150. Кузьмина, Н. В. 1972. *Педагог как организатор педагогического воздействия. Основы вузовской педагогики*. Ленинград: Изд. ЛГУ.
151. Кузьмина, Н. В. 1990. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа.

152. Кузьмінський, А. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Знання.
153. Кузьмінський, А. І. та Омеляненко, В. Л. 2006. *Педагогіка у запитаннях і відповідях: навчальний посібник*. Київ: Знання.
154. Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В. та ін. 2005. *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. В: З. Н. Курлянд, ред., 2-ге вид. перероб. і доп. Київ: Знання.
155. Курлянд, З. Н., Осипова, Т. Ю., Гурін, Р. С., Бартенєва, І. О. та Богданова, І. М. 2012. *Теорія і методика професійної освіти: навчальний посібник*. В: З. Н. Курлянд, ред. Київ: Знання.
156. Кутова, О. М., 2010. Критеріальні характеристики готовності вчителів до використання технологій естетичного виховання учнів. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: збірник наукових праць*, №5, с. 163-175.
157. Ларионова, О. Г., 2007. *Интеграция личностно-ориентированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (на материале подготовки учителя математики)*. Доктор наук. ГОУ ВПО «Братский государственный университет».
158. Лебедик, Л. В., 2009. Компоненти структури педагогічної компетентності магістра економіки. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, № 46, с. 77-82.
159. Левківський, К. М., Івлєва, Л. М 2016. Особистісно-орієнтований підхід освітнього процесу – пріоритетна модель сучасної парадигми вищої освіти. *Нові технології навчання: науково-методичний збірник. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*, № 89, Частина 1, с. 8-11.
160. Липина, Т. А., 2005. *Развитие профессионализма педагогов техникума*. Кандидат наук. Волжский государственный инженерно-педагогический университет.

161. Литн'ов, В. Є., Колесник, Н. Є. та Наумчук, Т. В. ред., 2015. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти*: збірник науково-педагогічних праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
162. Лісова, С. В. 2011. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: [монографія]. В: О. А. Дубасенюк, ред. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
163. Локшина, О. І. ред., 2006. *Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти*. Київ: СПД Богданова А. М.
164. Ломакина, О. Е., 1998. *Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет.
165. Луговий, В. І., Слюсаренко, О. М. та Таланова, Ж. В. 2014. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. В: В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. І. Ляшенко, ред. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методологічного. семінару*. Київ, Україна, 3 квітня 2014. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, с. 5-19.
166. Ляшова, Н. М., 2011. Особливості самостійної роботи студентів магістратури. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*, №20, с. 220-229.
167. Мазко, О. П. 2014. *Інтерактивні технології формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов*: навчально-методичний посібник. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
168. Макодзей, Л. І., 2011. Модель формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства. *Теорія і практика управління соціальними системами*, №2, с. 38-47.
169. Максимюк, С. П. 2005. *Педагогіка*: навчальний посібник. Київ: Кондор.
170. Маркова, А. К., 1990. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Педагогика*, №8, с.82-88.

171. Маркова, А. К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание».
172. Мартинюк, Т. С., 2016. *Методика реалізації діяльнісного підходу у процесі навчання географії України учнів 8-9 класів*. Кандидат наук. Інститут педагогіки НАПН України.
173. Марцева, Л. А., 2015. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю*. Доктор наук. Львівський науково-практичний центр інституту професійно-технічної освіти.
174. Маслоу, А. 1982. *Самоактуалізація. Психология личности: Тексты*. Москва: МГУ.
175. Мачинська, Н. І. 2013. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: [монографія]*. В: С. О. Сисоєвої ред. Львів: ЛьвДУВС.
176. Мачинська, Н. І. 2013. Теоретичні аспекти організації процесу педагогічної підготовки майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, Вип. 6, с. 129-135.
177. Машталір, А. М., Кубіцький, С. О. та Вознюк, О. В., 2004. Формування творчої особистості курсанта: синергетичний аспект. *Нові технології навчання: науково-методичний збірник*, № 38, с.109-117.
178. Мижеригов, В. А. и Ермоленко, М. Н. 2002. *Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. Москва: Педагогическое общество России.
179. Мижеригов, В. А. 2004. *Словарь-справочник по педагогике*. В: П. И. Пидкасистого, ред. Москва: ТЦ «Сфера».
180. Митина, Л. Н. 1998. *Психология профессионального развития учителя: учебно-методическое пособие*. Москва: Флинта: МПСИ.
181. Михайлюк, І. Р., 2010. *Педагогічні умови та модель формування готовності до педагогічної діяльності магістрів технічного спрямування*

[online]. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. Режим доступу: <[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadps_2010_3_9)

[bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadps_2010_3_9](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadps_2010_3_9)> [Дата звернення 18 січня 2018].

182. Міршук, О. Є., 2014. *Теоретичне обґрунтування технології формування педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління в процесі професійної підготовки* [online]. Режим доступу: <[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Pipo_2014_45_14)

[bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Pipo_2014_45_14](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Pipo_2014_45_14)> [Дата звернення 18 січня 2018].

183. Міхеєнко, О. І., 2016. *Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій*. Доктор наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

184. Монахова, М., 2001. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований. *Школьные технологи*, №5, с.5-7.

185. Мороз, О. Г., Падалка, О. С. та Юрченко, В. І. 2003. *Педагогіка і психологія вищої школи: навчальний посібник*. В: О. Г. Мороз, ред. Київ: НПУ.

186. Морозова, Т. В. 2007. *Діагностика успішності учителя*. Харків: Веста:Видавництво «Ранок».

187. Нагорнюк, О. М., 2011. Проблеми розвитку вищої аграрної освіти в Україні. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування*, №159, с.118-124.

188. Найдьонов, І. М. 2010. *Навчальна програма дисципліни «Методика викладання у вищій школі» (для магістрів)*. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал».

189. Наказ Міністерства освіти і науки 01. 06. 2006 № 422 *«Щодо Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації»* [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1197-06>> [Дата звернення 18 січня 2018].
190. Наказ Міністерства освіти і науки України 01. 06. 2013 № 665 *«Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів»*: [online]. Режим доступу: <<http://osvita.ua/legislation/other/37302/>> [Дата звернення 18 січня 2018].
191. Наказ Міністерства освіти і науки 12. 05. 2015 № 525 *«Про затвердження форм документів про вищу освіту (наукові ступені) державного зразка та додатків до них, зразка академічної довідки»* [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0551-15>> [Дата звернення 18 січня 2018].
192. Наказ Міністерства освіти і науки України 01. 06. 2016 № 600 *«Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти»* [online]. Режим доступу: <<http://mon.gov.ua/usi-novivni/povidomlennya/2016/06/01/metodichni-rekomendacziyi-shhodo-rozroblennya-stand/>> [Дата звернення 18 січня 2018].
193. Національний класифікатор ДК 003:2010 «Класифікатор професій» 28.07.2010 № 327. [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10>> [Дата звернення 18 січня 2018]
194. Національний Темпус-офіс в Україні. Програма імені Жана Моне [online]. Режим доступу: <<https://www.tempus.org.ua/uk/osvitni-programy-es-dlja-universytetiv-ta-studentiv/programa-zhan-mone/158-programa-imeni-zhana-mone-detalnij-opis.html>> [Дата звернення 18 січня 2018].

195. Никулина, И. В., 2010. Аутопсихологическая компетентность преподавателя высшей школы. *Вестник Самарского государственного университета: научный журнал*, №1 (75), с. 186-191.
196. Ничкало, Н. Г. ред., 2002. *Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика*: [монографія]. Хмельницький: ТУП.
197. Ничкало, Н. Г., 2013. *Дидактичні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх філологів у поза навчальній діяльності з використанням мультимедійних технологій* [online]. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Режим доступу: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiV3Jv5w_rVAhVhIJ0KHxjEDHkQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Ffirbis-nbuv.gov.ua%2Fcgi-bin%2Ffirbis_nbuv%2Fcgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2FVnadps_2013_4_15.pdf&usg=AFQjCNHKBiwoNoBQE25Q7u57J46sS0WCzg> [Дата звернення 18 січня 2018].
198. Нікора, А. О. 2012. *Методична підготовка майбутнього вчителя історії до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етики*: [монографія]. Миколаїв: Іліон.
199. Нікора, А. О. 2015. Теорія аксіологічного підходу в освіті та практика його реалізації в процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, № (48), с. 221-226.
200. Новиков, А. М., 1996. Интеграция базового профессионального образования. *Педагогика*, № 3, с.3-8.
201. Огнев'юк, В. О., 2012. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Освітологія*, Вип. 1, с. 69-75.
202. Огнев'юк, В. О., Жильцов, О. Б., Караман С. О. та ін. 2014. *Я — студент*: навчальний посібник. В: В. О. Огнев'юка ред., 4-те вид., зі змінами. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.

203. Орлов, Ю. М. 1991. *Восхождение к индивидуальности*: книга для учителя. Москва: Просвещение.
204. Ортинський, В. Л. 2009. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр учбової літератури.
205. Осадча, К., 2011. Професійна компетентність майбутніх учителів інформатики у контексті компетентісної парадигми. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: науковий журнал, № 2, с.52-58.
206. Павлютенков, Є. М. та Крижко, В. В. 2006. *Організація методичної роботи*. Харків: Вид.група «Основа».
207. Паначин, Ф. Г. 1979. *Педагогическое образование в России*: историческо-педагогические очерки. Москва: Педагогика.
208. Панова, С. О., 2015. *Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики на засадах акмеологічного підходу*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет.
209. Пасічник, О., 2017. *Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ* [online]. Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/images/conf-2017-04/s6/6-%D0%9F%D0%B0%D1%81%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf> [Дата звернення 18 січня 2018].
210. Петере, В. А. 2005. *Шпаргалка по психологии и педагогике*: учебное пособие. Москва: ТК Велби.
211. Петрух, Р. Б., 2017. *Формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національний університет біоресурсів і природокористування України.
212. Петрух, Р. Б., 2017. *Формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу*. Кандидат наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України.

213. Писаренко, В. И., 2012. *Технологический подход в современной педагогике* [online]. Режим доступу: <<https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskij-podhod-v-sovremennoy-pedagogike>> [Дата звернення 18 січня 2018].
214. Писарук, М. Е., 2008. Возможности реализации синергетического подхода в образовательном процессе высшей школы. В: *Наука. Образование. Технологии: материалы международной научно-практической конференции*. Барановичи, Республика Беларусь, 21-22 марта 2008 г. Барановичи: РИО БарГУ.
215. Пометун, О. І. 2004. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. В: О. В. Овчарук ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ: «К.І.С.».
216. Пономарьов, О. С. та Касьянова, О. М. 2011. *Моделирование деятельности фахівця: підручник*. Харків: НТУ«ХПІ».
217. Постанова Кабінету Міністрів України 29.04.2015 р. № 266 «*Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти*» [online]. Режим доступу: <<http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/101-perelik-galujej-znan-i-spetsialnostej>> [Дата звернення 18 січня 2018].
218. Постанова Кабінету Міністрів 12.08.2015 № 579 «*Про порядок реалізації права на академічну мобільність*» [online]. Режим доступу: <<http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248409199>> [Дата звернення 18 січня 2018].
219. Постанова Кабінету Міністрів 05.05.2016 № 325 «*Про внесення змін до переліку інформації, яка повинна міститися в документах про вищу освіту (наукові ступені) державного зразка*» [online]. Режим доступу:

<<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/325-2016-%D0%BF/para2#n2>> [Дата звернення 18 січня 2018].

220. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие*, 2008. Самара: Издательский дом «Бахрах – М».

221. Притула, Л. П., 2010. Підготовка викладачів за кордоном та в Україні. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*, № 155, част. 2, с.253-260.

222. Проценко, О. Б., 2015. Професійна підготовка викладачів вищої школи в магістратурі: досвід європейських країн. *Освітологічний дискурс*, № 3 (11), с. 238-247.

223. П'ятакова, Т. С., 2009. Особливості підготовки магістрів педагогічної освіти в університетах Швейцарії. *Педагогічна теорія і практика: збірник наукових праць*, №13.

224. Радул, В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя: монографія / В. В. Радул – К.: Вища школа, 1997. – 269с.

225. Радченко, А. Є. 2006. *Професійна компетентність вчителя*. Харків: Вид.група «Основа».

226. Реан, А. А. 1999. *Психология изучения личности: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В. А.

227. Рейзенкінд, Т. Й., 2002. *Класифікація принципів дидактики у професійній освіті* [online]. Режим доступу:

<<http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/24-11-22.pdf>> [Дата звернення 18 січня 2018].

228. Рептух, Н. О., 2010. Сутність та особливості науково-дослідної підготовки магістрів в системі вищої професійної освіти. *Вісник Національної академії оборони*, № 5 (18), с. 85-88.

229. Роботова, А. С., Леонтьева, Т. В., Шапошникова, И. Г. и др. 2002. *Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов*

высших педагогических учебных заведений. В: А. С. Роботова, ред. Москва: Издательский центр «Академия».

230. Рогов, Е. И. 1999. *Настольная книга практического психолога: учебное пособие: в 2 кн., 2-е изд., перераб. и доп.* Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

231. Родигіна, І. В., 2014. Компетентнісний підхід в освіті: філософський базис. В: В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. І. Ляшенко, ред. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методологічного. семінару.* Київ, Україна, 3 квітня 2014. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України. С. 78-86.

232. Романов, С. П., 2002. *Развитие профессиональной компетентности руководителей водохозяйственных служб.* Кандидат наук. Волжская государственная инженерно-педагогическая академия.

233. Савельева, М. Г. 2013. *Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учебно-методическое пособие.* Ижевск: УдГУ.

234. Савченко, О. Я., 2014. Упровадження компетентнісного підходу в початковій освіті: здобутки і нерозв'язані проблеми. В: *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару.* Київ, Україна, 3 квітня 2014 р. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, с. 41-51.

235. Садова, І., 2016. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*, № 6 (137), с. 31-35.

236. Садовская, Е. А. 2004. *Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы».* Оренбург: РИК ГОУ.

237. Салига, Н. М. 2016. *Системний підхід у вищій школі: навчально-методичний посібник до курсу.* Івано-Франківськ.

238. Самборська, Н. М., 2015. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентнісного підходів. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*, № 85, с. 97-101.
239. Сахно, М. В., 2013. Професійна підготовка майбутніх викладачів у магістратурі університетів Великої Британії. *Порівняльна професійна педагогіка*, № 1, с. 256–262.
240. Селевко, Г. К. 1998. *Современные образовательные технологии: учебное пособие*. Москва: Народное образование.
241. Семів, Л. К. 2011. *Управління персоналом в умовах економіки знань*: [колективна монографія]. В: Л. К. Семів ред. Київ: УБС НБУ.
242. Сергеева, Л. М. 2012. *Институции профессионально-технической освіти стран Европейского Союза: навчальний посібник*. Київ: Арт. Економі.
243. Сердюк, О. П. 2003. Особистісно орієнтоване навчання. Вища школа. Концептуальна модель. *Освіта*, № 14-15, С. 7.
244. Серебровская, Т. Б., 2006. *Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя иностранного языка*. Кандидат наук. Оренбургский государственный университет.
245. Сидоренко, В. К. та Кліх, Л. В., 2012. Підготовка магістрів-аграріїв у Польщі. *Педагогічний альманах*, № 14, с. 86-94.
246. Сидорчук, Н. Г. 2012. Педагогічний аспект фахової підготовки у класичних університетах у контексті імперативів європейської освітньої моделі. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 124-131.
247. Сидорчук, Н. Г., 2002. Про співвідношення між поняттями «самоосвіта» та «самостійна робота». *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя*, № 4, с. 139-141.

248. Сиротін, О. С., 2016. Підготовка фахівців за сільськогосподарськими програмами вищої школи США. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, Т.1, № 2, с.32-36.
249. Сиротін, О. С., 2013. Тенденції у сфері професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи. *Педагогические науки*, Т.19. Софія: «Бял ГРАД-БД», с. 89-94.
250. Сисоєва, С. О., 2009. Неперервна педагогічна освіта: сучасні парадигми та технології їх реалізації. В: *Матеріали виїзн. засід. наукової школи з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті*. Хмельницький, Україна, 14–16 травня 2009 року. Хмельницький.
251. Сисоєва, С. О. 2006. *Основи педагогічної творчості: підручник*. Київ: Міленіум.
252. Сисоєва, С. О., 2011. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: збірник наукових праць*. Рівне: НУВГР, с. 3–11.
253. Сікора, Я. Б., 2008. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка: педагогічні науки*, № 42, с.154-159.
254. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. та ін. 2001. *Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник*. Київ: Просвіта.
255. Сластенин, В. А. и Мищенко, А. И. 1997. *Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учебное пособие*. Москва.
256. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф. и Шиянов, Е. Н. 2002. *Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. В: В. А. Сластенин ред. Москва: Издательский центр «Академия».
257. Слєпкань, З. І. 2005. *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник*. Київ: Вища школа.

258. Соколова, І. В., 2011. Європейські стандарти якості університетської освіти: проєкція на професійну компетентність викладача вищої школи. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: збірник наукових праць*. Рівне: НУВГР, с. 12–20.
259. Сохонь, Л. В., Єрмаков, І. Г. та Несен Г. Н. ред., 2003. *Життєва компетентність особистості: науково-педагогічний посібник*. Київ: Богдана.
260. Стаднійчук, І. П., 2017. *Формування технічної компетентності техніків-механіків у процесі професійної підготовки в аграрних коледжах*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені І. Франка.
261. Стахневич, В. І., 2011. *Деякі аспекти педагогічної майстерності викладача вищої школи* [online]. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Режим доступу: <<http://elibrary.nubip.edu.ua/10511/1/11svi.pdf>> [Дата звернення 18 січня 2018].
262. Стрельников, В., 2013. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник*, № 28, с. 278–285.
263. Супрун, М. В., 2011. Магістратура як форма підготовки високопрофесійних науково-педагогічних кадрів для ВНЗ України. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*, № 7, с. 33-36.
264. Сурмін, Ю. П., 2015. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник НАДУ*, № 2, с. 19-28.
265. Талюта, Л. М. ред., 2003. *Вища аграрна освіта України*. Київ: ДП «Зовнішторгвидав України».
266. Талызина, Н. Ф. 1975. *Управление процессом усвоения знаний*. Москва: Изд-во Моск.ун-та.
267. Татур, Ю. Г., 2004. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования.

Авторская версия. *Материалы ко второму заседанию методологического семинара*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

268. Терентьева, Т. П., 2014. *Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства на основе полихудожественного подхода*. Кандидат наук. Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева.

269. Тернопільська, В. І. та Дерев'янка, О. В., 2012. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, №31, с.264-267.

270. Толочко, С. В., 2011. Особливості проблеми підготовки викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів. *Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 10, с. 230-234.

271. Третько, В. В., 2014. *Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в системі університетської освіти Великої Британії*. Доктор наук. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.

272. Трифонов, Е. В., 2015. *Пневматсихосоматология человека: [русско-англо-русская энциклопедия] 18-е изд.* [online]. Режим доступу: <http://www.tryphonov.ru/> [Дата звернення 18 січня 2018].

273. Туркот, Т. І. 2011. *Педагогіка вищої школи: навч. посібник*. Київ: Кондор.

274. Турчин, А. І., 2003. *Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині*. Кандидат наук. Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

275. *Угода про партнерство і співробітництво між Україною і Європейськими Співтовариствами та їх державами-членами* [online]. Режим

доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/998_012> [Дата звернення 18 січня 2018].

276. Указ Президента України «*Про Національну доктрину розвитку освіти*» [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>> [Дата звернення 18 січня 2018].

277. Уманский, Л. И. 1980. *Психология организаторской деятельности школьников*. Москва: Просвещение.

278. Урусський, В. 2012. *Педагогічна діагностика: методичні рекомендації*. Тернопіль.

279. Федірчик, Т. Д., 2016. *Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи*. Доктор наук. Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича.

280. Федорцова, О. Г., 2016. *Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів енергетиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені І. Франка.

281. Фіцула, М. М. 2004. *Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти*. 2-е вид. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

282. Фіцула, М. М. 2005. *Педагогіка: навчальний посібник*. 2-е вид., випр., доповн. Київ: Академвидав.

283. Фокин, Ю. Г. 2002. *Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия».

284. Фролов, Ю. В. и Махотин, Д. А., 2004. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*, № 8, с.34-41.

285. Фурсова, Л. О., 2005. Від літературної компетенції - до життєвої компетентності. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*, № 5, с. 12-21.
286. Хакен, Г. 1980. *Синергетика*. Москва: Мир.
287. Холодная, М. А. 2002. *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер.
288. Хомич, Л. О. ред., 2010. *Аксіологічний підхід - основа формування цілісної особистості майбутнього педагога*: [монографія]. Київ-Ніжин: ПП М. М. Лисенко.
289. Хоружа, Л. Л. 2003. *Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика*: [монографія]. Київ: Преса України.
290. Черемисина, А. А., 2000. *Формирование правовой компетентности старших школьников*. Кандидат наук. Оренбургский государственный педагогический університет.
291. Чернілевський, Д. В., Томчук, М. І., Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є., Захарченко, В. І., Вознюк, О. В. та Сіранчук, Н. З. 2012. *Методологія наукової діяльності: навчальний посібник*, вид. 3-є, перероблене. В: Д. В. Чернілевського, ред. Вінниця: Вид-во АМСКП.
292. Чернілевський, Д. В. та Томчук, М. І. 2006. *Педагогіка та психологія вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Вінниця: Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна».
293. Чистовська, І. П., 2006. *Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національна академія оборони України.
294. Шабанова, Ю. О. 2014. *Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури*. Донецьк: НГУ.
295. Шанскова, Т. І., 2016. *Теоретичні та методичні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені І. Франка.

296. Шахов, В. І., 2008. *Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів*: автореф. дис. доктора пед. наук. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка.
297. Швець, Д. В., 2016. *Підготовка майбутніх офіцерів МВС України до охорони і забезпечення громадського порядку в процесі фахової підготовки*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національний авіаційний університет.
298. Шевчук, О. М. 2011. *Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу*: навчальний посібник. Умань: ПП Жовтий.
299. Шишко, А. В., 2008. *Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Кіровоград: Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка.
300. Яблочнікова, І. О., 2015. Особливості формування професійної компетентності магістрів-фінансистів у ВНЗ Німеччини. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, №21, с. 165-168.
301. Ярецкий, В. Ю., 2006. *Формирование профессиональной компетентности специалиста социальной работы в образовательном процессе вуза*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва: Российский государственный социальный университет.
302. Яценко, С. Л. 2015. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти*: науково-методичний збірник, № (85), с. 231-237.
303. Ящук, С., 2015. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх магістрів у сфері техніки та технологій: зарубіжний досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*, № 2 (24), с. 99-103.
304. Background Paper to Workshop 3, 2004. Quality Education and Competencies for Life. In: UNESCO 47th International Conference on Education. Geneva, 8 – 11 September 2004. [online]. Available at:

<<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Workshops/Background%20at-3%20ENG.pdf>>

305. Coolahan, J. 1996. *Competencies and knowledge*. Materials CE CDCC.

306. Crowl, T. K., Kaminsky, S., and Podell, D. M. 1997. *Educational Psychology. Windows on Teaching*. Brown & Bench mark publishers.

307. *European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Erasmus Mundus Programme* .[online]. Available at:

<https://eacea.ec.europa.eu/homepage_en > [Accessed 18 January 2018].

308. Eurydice European Unit, 2002. *Key Competencies A Developing Concept in General Compulsory Education*. [online]. Available at: <http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503> [Accessed 18 January 2018].

309. Glazer, J. 1986. *The Master's Degree: Tradition, Diversity, Innovation*. ASHE-ERIC Higher Education Report №6. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.

310. Glazer-Raymo, J. 2005. Professionalizing Graduate Education: The Master's Degree in the Marketplace. *ASHE Higher Education Report.*, Vol. 31, № 4. Hoboken: Wiley Company, 2005.

311. Kluckhohn, C. 1962. Value and Value-Orientation in the Theory of Action. *Toward a General Theory of Action!* In: T. Parsons and E. Shils ed. New York: Harper, p. 388-433

312. Lotze, H. 1856-1864. Mikrokosmo. *Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Versuch einer. Antropologie*. Bd.1-3/ H. Lotze. Leipzig.

313. Master of Arts en enseignement specialize. Une formation professionnelle de niveau tertiare // Haute ecole pedagogique du canton de Vaud. HEP Vaud – Lausanne – Suisse . – 2008. –C.1.

314. Murray, H. A. 1938. *Explanations in personality*. New York: Oxford Univ.Press.

315. Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P. and Robinson, M. 1996. *Ethical Principles in University Teaching. Society for Teaching and Learning in Higher Education.*
316. Raven, J. 1977. *Education, Values, and society: the Objectives of Education and the Nature and Development of Competence.* Oxford: Psychologists Press.
317. Revised Draft, 2002. *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. (DESECO): Strategy Paper on Key Competencies. An overarching frame of reference for an assessment and research program.*[online]. Available at: <www.sivistystyo.fi/eaee/policy/b/DeSeCo.doc> [Accessed 18 January 2018].
318. The Canadian education system described and compared with the Dutch system, 2015. *Education system Canada, EP-Nuffic, 2nd edition February 2011, version 3, July 2015.*[online]. Available at: <<https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-canada.pdf>> [Accessed 18 January 2018].
319. The Netherlands organisation for international cooperation in higher education.[online]. – Available at: <<http://www.nuffic.nl/en>> [Accessed 18 January 2018].
320. Uppsala University, 2010. *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence:* Division for Development of Teaching and Learning.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця характеристик рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей за критеріями

| рівень за | Показники сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей | | | |
|--|---|--|---|--|
| | ціннісно-спонукальним критерієм | знансвим критерієм | діяльнісно-практичним критерієм | особистісно-рефлексивним критерієм |
| В И С О К И Й | <p>1.1. Стійке бажання реалізуватися у викладацькій професії.</p> <p>1.2. Захоплення аграрними науками і бажання викладати їх.</p> <p>2.1. Усвідомлене прагнення підвищувати рівень знань молодих фахівців.</p> <p>2.2. Усвідомлення соціальної значущості роботи педагога.</p> | <p>1.1. Комплексні знання теоретичних основ суміжних дисциплін.</p> <p>1.2. Усвідомлене володіння науковою термінологією аграрної спеціальності.</p> <p>1.3. Глибокі знання історії фахової науки, знання про сучасні досягнення фахової науки, знання перспектив розвитку своєї фахової науки.</p> <p>2.1. Глибокі знання психологічних особливостей студентського віку, типологічних особливостей сучасних студентів, знання</p> | <p>1. Сформовані гностичні вміння та навички (- вміння та навички аналізувати науково-педагогічну з метою удосконалення власних знань;</p> <p>- вміння та навички критично оцінювати навчальний матеріал, навчальні посібники, засоби навчання зі своєї спеціальності;</p> <p>- вміння та навички враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості студентів при навчанні;</p> <p>- вміння та навички проводити поточний, тематичний, підсумковий контроль оцінювання засвоєння знань з аграрної дисципліни;</p> <p>- вміння та навички проводити усну та письмову перевірку рівня засвоєння знань з аграрної фахової дисципліни;</p> <p>- вміння та навички визначати умови, шляхи і засоби підвищення ефективності навчальної роботи.)</p> <p>2. Сформовані проєктувальні вміння та</p> | <p>1.1. Розвинена толерантність та доброзичливість, емпатія.</p> <p>1.2. Активність та ініціативність.</p> <p>1.3. Критичність мислення, креативність.</p> <p>1.4. Педагогічний такт, культура спілкування.</p> <p>1.5. Володіння мімікою, жестами, тілом.</p> <p>1.6. Усвідомлення своїх обов'язків у соціумі.</p> <p>2.1. Здатність до педагогічного самоаналізу, здатність провести самооцінку своєї роботи, здатність до самокорекції.</p> |

| | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|--|
| В И С О К И Й | | <p>психологічних передумов успішності студентів у навчальній діяльності, знання законів України, які регулюють функціонування системи освіти України</p> <p>2.2. Грунтовні знання об'єкту, предмету, мети, завдань, основних категорій педагогіки вищої школи; глибокі знання форм, методів навчання та виховання студентів.</p> <p>2.3. Грунтовні знання методики викладання аграрної дисципліни.</p> | <p>навички (-вміння та навички визначати цілі курсу аграрної фахової дисципліни;</p> <p>- вміння та навички складати перспективну програму розвитку колективу, окремих студентів;</p> <p>- вміння та навички складати програми курсів своєї спеціальності.)</p> <p>3. Сформовані конструктивні вміння та навички (-вміння та навички планувати діяльність на рівні окремого заняття;</p> <p>- вміння та навички складати план індивідуального навчального заняття зі своєї спеціальності;</p> <p>- вміння та навички застосовувати різноманітні завдання для ефективного викладання своєї дисципліни, які можуть активізувати студентів).</p> <p>4. Сформовані організаційні вміння та навички (-вміння і навички організації роботи студентів в колективі;</p> <p>- вміння та навички організувати власну діяльність).</p> <p>5. Сформовані комунікативні вміння та навички (-вміння та навички будувати діалогічну взаємодію;</p> <p>- вміння та навички техніки невербального спілкування;</p> <p>- вміння та навички володіння культурою і технікою мовлення).</p> | |
|---------------------------------|--|--|--|--|

| рівень за | Показники сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей | | | |
|---|--|---|--|--|
| | ціннісно-спонукальним критерієм | знаннєвим критерієм | діяльнісно-практичним критерієм | особистісно-рефлексивним критерієм |
| Д О С Т А Т Н І Й | <p>1. 1. Ситуативне бажання реалізуватися у викладацькій професії.</p> <p>1.2. Часткова зацікавленість аграрними науками і бажання викладати їх.</p> <p>2.1. Певне бажання підвищувати рівень знань молодих фахівців.</p> <p>2.2. Часткове усвідомлення соціальної значущості роботи педагога.</p> | <p>1.1. Орієнтовні знання теоретичних основ суміжних дисциплін.</p> <p>1.2. Несистематизоване володіння науковою термінологією аграрної спеціальності.</p> <p>1.3. Неповні знання історії фахової науки, знання про сучасні досягнення фахової науки, знання перспектив розвитку своєї фахової науки.</p> <p>2.1. Недосконалі знання психологічних особливостей студентського віку, типологічних особливостей сучасних студентів, знання психологічних передумов успішності студентів у навчальній діяльності, знання законів України, які регулюють функціонування системи освіти України</p> <p>2.2. Неповні знання об'єкту, предмету, мети, завдань, основних категорій педагогіки вищої школи; несистематизовані знання форм, методів навчання та виховання студентів.</p> <p>2.3. Часткові знання методики викладання аграрної дисципліни.</p> | <p>1. Часткова сформованість гностичних вмінь та навичок</p> <p>2. Фрагментарність застосування проектувальних вмінь та навичок.</p> <p>3. Ситуативне застосування конструктивних вмінь та навичок.</p> <p>4. Часткова сформованість організаційних вмінь та навичок.</p> <p>5. Недосконалі комунікативні вміння та навички.</p> | <p>1.1. Частково розвинена толерантність та доброзичливість, емпатія.</p> <p>1.2. Активність та ініціативність.</p> <p>1.3. Критичність мислення, певна креативність.</p> <p>1.4. Організаторські здібності, що проявляються ситуативно.</p> <p>1.5. Часткове усвідомлення поняття «педагогічний такт», наявна культура спілкування.</p> <p>1.6. Ситуативне володіння мімікою, жестами, тілом.</p> <p>1.7. Усвідомлення своїх можливих обов'язків у соціумі.</p> <p>2.1. Здатність до самоаналізу, здатність провести самооцінку своєї роботи, часткова здатність до самокорекції.</p> |

| рівень за | Показники сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей | | | |
|--|--|---|--|--|
| | ціннісно-спонукальним критерієм | знаннєвим критерієм | діяльнісно-практичним критерієм | особистісно-рефлексивним критерієм |
| П О Ч А Т К О В И Й | 1. 1. Відсутність бажання реалізуватися у викладацькій професії. 1.2. Слабкий інтерес до аграрних наук і відсутність бажання викладати їх. 2.1. Відсутність бажання підвищувати рівень знань молодих фахівців. 2.2. Недооцінювання соціальної значущості роботи педагога. | 1.1. Початкові знання теоретичних основ суміжних дисциплін. 1.2. Поверхнєве володіння науковою термінологією аграрної спеціальності. 1.3. Елементарні знання історії фахової науки, знання про сучасні досягнення фахової науки, знання перспектив розвитку своєї фахової науки. 2.1. Відсутність знань психологічних особливостей студентського віку, типологічних особливостей сучасних студентів, знання психологічних передумов успішності студентів у навчальній діяльності, знання законів України, які регулюють функціонування системи освіти України 2.2. Поверхнєве уявлення про об'єкт, предмет, мету, завдання, основні категорії педагогіки вищої школи; поверхнєві знання форм, методів навчання та виховання студентів. 2.3. Відсутність знань методики викладання аграрної дисципліни. | 1. Несформованість гностичних вмінь та навичок. 2. Несформованість проєктувальних вмінь та навичок. 3. Несформованість конструктивних вмінь та навичок. 4. Несформовані організаційні вміння та навички. 5. Несформовані комунікативні вміння та навички педагогічної взаємодії. | 1.1. Можлива відсутність таких рис, як толерантність та доброзичливість, емпатія. 1.2. Активність та ініціативність не є вираженими. 1.3. Низький рівень критичності мислення та креативності. 1.4. Відсутні організаторські здібності. 1.5. Відсутнє поняття про педагогічний такт, культуру спілкування. 1.6. Слабке володіння мімікою, жестами, тілом. 1.7. Недостатнє усвідомлення своїх обов'язків у соціумі. 2.1. Здатність до педагогічного самоаналізу, здатність провести самооцінку своєї роботи, здатність до самокорекції відсутні. |

Додаток Б. 1.**Анкета оцінювання рівня сформованості мотиваційного та особистісного компонентів професійно-педагогічної компетентності****Шановні магістранти!**

Ми проводимо дослідження щодо визначення рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрної спеціальності. Просимо Вас надати допомогу, відповідаючи на питання запропонованої анкети. Кожен з блоків анкети містить певні компоненти, які оцінюються за 5-бальною шкалою. Прохання обвести той бал, який відповідає Вашій думці: бал 5 – означає наявність ознаки на високому рівні, бал 4 – наявність ознаки на достатньому рівні, бал 3 – на середньому рівні, бал 2 – на низькому рівні, бал 1 – на дуже низькому рівні (або відсутність ознаки).

| ціннісно-спонукальний критерій | | |
|---|---|------------|
| | педагогічна спрямованість | |
| № | твердження | самооцінка |
| 1. | Я захоплююсь аграрними науками і маю бажання викладати їх. | 1 2 3 4 5 |
| 2. | Професія викладача аграрних дисциплін мені дуже подобається. | 1 2 3 4 5 |
| 3. | Я захоплююсь науковою діяльністю. | 1 2 3 4 5 |
| 4. | Я звертаю багато уваги на нову періодичну пресу професійного спрямування, що може допомогти мені в майбутній викладацькій діяльності. | 1 2 3 4 5 |
| 5. | Я прагну самореалізації у викладацькій діяльності. | 1 2 3 4 5 |
| 6. | Я отримую велике задоволення, коли маю можливість допомогти комусь розібратися в складних питаннях аграрної дисципліни. | 1 2 3 4 5 |
| соціальний пріоритет викладацької професії | | |
| 1. | Мене цікавлять нові підходи до викладання, що сприяють якісній підготовці фахівців. | 1 2 3 4 5 |
| 2. | Запорука якісної підготовки майбутніх фахівців полягає у вмінні педагога зацікавити студентів у дисципліні, що викладається. | 1 2 3 4 5 |
| 3. | Я усвідомлюю соціальну значущість роботи педагога. | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|----|---|-----------|
| 4. | Я вважаю, що педагоги здійснюють вагомий внесок у виховання молоді. | 1 2 3 4 5 |
| 5. | Я маю бажання підвищувати рівень підготовки молодих фахівців аграрної галузі. | 1 2 3 4 5 |

| особистісно-рефлексивний критерій | | |
|--|---|-----------|
| індивідуально-психологічний | | |
| 1 | Я вважаю, що лише ініціативна людина власним прикладом може змусити інших рухатись до мети. | 1 2 3 4 5 |
| 2 | Я вважаю, що людина має бути толерантною в колективі. | 1 2 3 4 5 |
| 3 | Я володію власною мімікою та жестами. | 1 2 3 4 5 |
| 4 | Я здійснюю свідомий етичний вибір на основі ціннісних орієнтацій. | 1 2 3 4 5 |
| 5 | Я постійно планую характер бесід з іншими людьми. | 1 2 3 4 5 |
| 6 | Я легко розумію емоційний стан інших людей. | 1 2 3 4 5 |
| 7 | Я вважаю себе креативною людиною. | 1 2 3 4 5 |
| 8 | Я прагну краще розуміти інших людей. | 1 2 3 4 5 |
| самодіагностика | | |
| 1 | Я критично аналізую власну діяльність. | 1 2 3 4 5 |
| 2 | Я намагаюсь осмислювати логічність та якість власних ідей. | 1 2 3 4 5 |
| 3 | Аналізуючи власну діяльність, я намагаюсь відійти від старих стереотипів оцінювання. | 1 2 3 4 5 |
| 4 | Я обмірковую якість моїх виступів перед аудиторією. | 1 2 3 4 5 |
| 5 | Я систематично аналізую результати своєї підготовки до занять. | 1 2 3 4 5 |
| 6 | Я корегую власну діяльність залежно від обставин. | 1 2 3 4 5 |
| 7 | На основі аналітичних роздумів я визначаю свої можливості, рівень знань та вмінь. | 1 2 3 4 5 |
| 8 | Я сприймаю вирішення проблеми як джерело розвитку. | 1 2 3 4 5 |
| 9 | Я критично ставлюсь до власних вчинків. | 1 2 3 4 5 |
| 10 | Я схильний глибоко аналізувати будь-яку нову інформацію. | 1 2 3 4 5 |
| 11 | Я намагаюсь встановлювати сутність особистісної проблеми. | 1 2 3 4 5 |

Додаток Б. 2.

**Листок оцінювання рівня сформованості когнітивного та операційно-технологічного компонентів професійно-педагогічної компетентності
магістранта аграрної спеціальності**

Шановний колего!

Просимо Вас надати допомогу та оцінити ступінь сформованості наступних показників професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрної спеціальності, враховуючи рівень виконання завдань студентом. Кожен показник оцінюється за 5-бальною шкалою: бал 5 – означає наявність ознаки на високому рівні, бал 4 – наявність ознаки на достатньому рівні, бал 3 – на середньому рівні, бал 2 – на низькому рівні, бал 1 – на дуже низькому рівні (або відсутність ознаки).

Студент _____

Група _____

| знаннєвий критерій | | |
|-------------------------------------|--|---------------|
| № | | оцінка |
| психолого-педагогічні знання | | |
| 1. | знання психологічних особливостей студентського віку | 1 2 3 4 5 |
| 2. | знання типологічних особливостей сучасних студентів | 1 2 3 4 5 |
| 3. | знання психологічних передумов успішності студентів у навчальній діяльності | 1 2 3 4 5 |
| 4. | знання шляхів запобігання і вирішення конфліктів у педагогічній взаємодії | 1 2 3 4 5 |
| 5. | знання особливостей сучасної системи освіти України | 1 2 3 4 5 |
| 6. | знання законів України, які регулюють функціонування системи освіти України | 1 2 3 4 5 |
| 7. | знання про предмет педагогіки вищої школи | 1 2 3 4 5 |
| 8. | знання про завдання і цілі педагогіки вищої школи | 1 2 3 4 5 |
| 9. | знання основних напрямів діяльності викладача ВНЗ | 1 2 3 4 5 |
| 10. | знання категорій педагогіки вищої школи | 1 2 3 4 5 |
| методичні знання | | |
| 1. | знання про типові навчальні програми курсів дисциплін аграрної спеціальності | 1 2 3 4 5 |
| 2. | знання методики проведення лекції фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 |
| 3. | знання методики проведення практичного заняття фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 |
| 4. | знання методики проведення семінарського заняття фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 5. | знання принципів самостійної та індивідуальної роботи над фаховою дисципліною | 1 2 3 4 5 |
| 6. | знання методики оцінювання знань, вмінь і навичок з фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 |
| 7. | знання інноваційних педагогічних технологій навчання фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 |
| 8. | знання про форми перевірки знань, умінь, навичок з фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 |
| діяльнісно-практичний критерій | | |
| гностичні вміння та навички | | |
| 1. | вміння та навички аналізувати літературу з аграрної спеціальності з метою удосконалення власних знань | 1 2 3 4 5 |
| 2. | вміння та навички критично оцінювати навчальний матеріал, навчальні посібники, засоби навчання зі своєї спеціальності | 1 2 3 4 5 |
| 3. | вміння та навички враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості студентів при навчанні | 1 2 3 4 5 |
| 4. | вміння та навички проводити поточний, тематичний, підсумковий контроль оцінювання засвоєння знань з аграрної дисципліни | 1 2 3 4 5 |
| 5. | вміння та навички проводити усну та письмову перевірку рівня засвоєння знань з аграрної фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 |
| 6. | вміння та навички визначати умови, шляхи і засоби підвищення ефективності навчальної роботи | 1 2 3 4 5 |
| проектувальні вміння та навички | | |
| 1. | вміння та навички визначати цілі курсу аграрної фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 |
| 2. | вміння та навички складати перспективну програму розвитку колективу, окремих студентів, виходячи із стратегічних завдань навчально-виховного процесу | 1 2 3 4 5 |
| 3. | вміння та навички складати програми курсів своєї спеціальності | 1 2 3 4 5 |
| конструктивні вміння та навички | | |
| 1. | вміння та навички планувати діяльності на рівні окремого заняття (практичного / семінарського / лабораторного заняття) | 1 2 3 4 5 |
| 2. | вміння та навички складати план лекції з аграрної спеціальності | 1 2 3 4 5 |
| 3. | вміння та навички складати план індивідуального навчального заняття зі своєї спеціальності | 1 2 3 4 5 |
| 4. | вміння та навички застосовувати різноманітні завдання для ефективного викладання своєї дисципліни, які можуть активізувати студентів | 1 2 3 4 5 |
| організаційні вміння та навички | | |

| | | |
|--|--|-----------|
| 1. | вміння і навички організації роботи студентів в колективі | 1 2 3 4 5 |
| 2. | вміння та навички скеровувати людей на досягнення мети | 1 2 3 4 5 |
| 3. | вміння та навички сформувати інтерес оточуючих до дисциплін свого фаху | 1 2 3 4 5 |
| 4. | вміння та навички організувати власну діяльність | 1 2 3 4 5 |
| комунікативні вміння та навички | | |
| 1. | вміння та навички будувати діалогічну взаємодію | 1 2 3 4 5 |
| 2. | вміння та навички техніки невербального спілкування | 1 2 3 4 5 |
| 3. | вміння та навички володіння культурою і технікою мовлення | 1 2 3 4 5 |
| 4. | вміння та навички чітко висловлювати свої позиції | 1 2 3 4 5 |
| 5. | вміння та навички уникати конфліктів або вирішувати їх | 1 2 3 4 5 |

Додаток Б. 3.

Анкета оцінювання рівня сформованості когнітивного та операційно-технологічного компонентів професійно-педагогічної компетентності
Шановні магістранти!

Ми проводимо дослідження щодо визначення рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрної спеціальності. Просимо Вас надати допомогу, відповідаючи на питання запропонованої анкети. Кожен з блоків анкети містить певні компоненти, які оцінюються за 5-бальною шкалою. Прохання обвести той бал, який відповідає Вашій думці (перша колонка – ступінь розвитку ознаки особисто у Вас, друга колонка – значущість ознаки для роботи педагога): бал 5 – означає наявність ознаки на високому рівні, бал 4 – наявність ознаки на достатньому рівні, бал 3 – на середньому рівні, бал 2 – на низькому рівні, бал 1 – на дуже низькому рівні (або відсутність ознаки).

| Знаннєвий критерій | | | |
|-------------------------------------|---|-------------------|--------------------------|
| № | | самооцінка | рівень значущості |
| психолого-педагогічні знання | | | |
| 1. | знання психологічних особливостей студентського віку | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2. | знання типологічних особливостей сучасних студентів | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 3. | знання психологічних передумов успішності студентів у навчальній діяльності | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4. | знання шляхів запобігання і вирішення конфліктів у педагогічній взаємодії | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 5. | знання особливостей сучасної системи освіти України | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 6. | знання законів України, які регулюють функціонування системи освіти України | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 7. | знання про предмет педагогіки вищої школи | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 8. | знання про завдання і цілі педагогіки вищої школи | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 9. | знання основних напрямів діяльності викладача ВНЗ | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

| | | | |
|---------------------------------|---|-----------|-----------|
| 10. | знання категорій педагогіки вищої школи | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| методичні знання | | | |
| 1. | знання про типові навчальні програми курсів дисциплін аграрної спеціальності | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2. | знання методики проведення лекції фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 3. | знання методики проведення практичного заняття фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4. | знання методики проведення семінарського заняття фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 5. | знання принципів самостійної та індивідуальної роботи над фаховою дисципліною | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 6. | знання методики оцінювання знань, вмінь і навичок з фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 7. | знання інноваційних педагогічних технологій навчання фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 8. | знання про форми перевірки знань, умінь, навичок з фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| діяльнісно-практичний критерій | | | |
| гностичні вміння та навички | | | |
| 1. | вміння та навички аналізувати літературу з аграрної спеціальності з метою удосконалення власних знань | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2. | вміння та навички критично оцінювати навчальний матеріал, навчальні посібники, засоби навчання зі своєї спеціальності | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 3. | вміння та навички враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості студентів при навчанні | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4. | вміння та навички проводити поточний, тематичний, підсумковий контроль оцінювання засвоєння знань з аграрної дисципліни | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 5. | вміння та навички проводити усну та письмову перевірку рівня засвоєння знань з аграрної фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 6. | вміння та навички визначати умови, шляхи і засоби підвищення ефективності навчальної роботи | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| проектувальні вміння та навички | | | |
| 1. | вміння та навички визначати цілі курсу аграрної фахової дисципліни | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2. | вміння та навички складати перспективну програму розвитку колективу, окремих | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

| | | | |
|---------------------------------|--|-----------|-----------|
| | студентів, виходячи із стратегічних завдань навчально-виховного процесу | | |
| 3. | вміння та навички складати програми курсів своєї спеціальності | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| конструктивні вміння та навички | | | |
| 1. | вміння та навички планувати діяльності на рівні окремого заняття (практичного/семінарського/лабораторного заняття) | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2. | вміння та навички складати план лекції з аграрної спеціальності | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 3. | вміння та навички складати план індивідуального навчального заняття зі своєї спеціальності | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4. | вміння та навички застосовувати різноманітні завдання для ефективного викладання своєї дисципліни, які можуть активізувати студентів | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| організаційні вміння та навички | | | |
| 1. | вміння і навички організації роботи студентів в колективі | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2. | вміння та навички скеровувати людей на досягнення мети | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 3. | вміння та навички сформувати інтерес оточуючих до дисциплін свого фаху | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4. | вміння та навички організувати власну діяльність | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| комунікативні вміння та навички | | | |
| 1. | вміння та навички будувати діалогічну взаємодію | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2. | вміння та навички техніки невербального спілкування | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 3. | вміння та навички володіння культурою і технікою мовлення | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4. | вміння та навички чітко висловлювати свої позиції | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 5. | вміння та навички уникати конфліктів або вирішувати їх | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

Додаток В. 1.**«Чи плануєте Ви займатися викладацькою діяльністю?»**

| Так | Ні |
|-----|----|
|-----|----|

Аналіз причин, які унеможливають майбутню викладацьку діяльність

Шановний магістранте!

Просимо Вас визначити можливі причини, які унеможливають Вашу майбутню викладацьку діяльність. Поруч з твердженням, що відповідає Вашій думці поставте позначку.

| | |
|--|--|
| 1. Я недостатньо володію знаннями, вміннями і навичками своєї спеціальності | |
| 2. Я не маю достатніх знань, вмінь, навичок з методики викладання своєї дисципліни у вищій школі | |
| 3. Я не маю достатніх знань, вмінь, навичок з педагогіки та психології вищої школи | |
| 4. Я соромлюся виступати перед аудиторією слухачів | |
| 5. Я не впевнений, що зможу попереджати можливі конфліктні ситуації | |
| 6. Я не хочу бути викладачем | |
| 7. Власний варіант | |

Додаток В. 2.

Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір в модифікації А. Реана)

Методика може застосовуватися для діагностики мотивації професійної діяльності, в тому числі мотивації професійно-педагогічної діяльності. В основу покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації.

Дана методика була адаптована для студентів магістратури

Інструкція. «Прочитайте наведені нижче мотиви до педагогічної професійної діяльності та дайте оцінку їх значимості для вас за п'ятибальною шкалою, де 1 – означає найменшу значимість, 5 – найбільшу значимість».

| Мотиви до педагогічної професійної діяльності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Грошовий заробіток | | | | | |
| 2. Прагнення кар'єрного зростання | | | | | |
| 3. Прагнення уникнути критики з боку інших | | | | | |
| 4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей | | | | | |
| 5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших | | | | | |
| 6. Задоволення від самого процесу і результату викладання | | | | | |
| 7. Можливість найбільш повної самореалізації саме у педагогічній діяльності | | | | | |

Обробка результатів.

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) відповідно до ключів:

$$\begin{aligned}
 ВМ &= \frac{\text{оцінка п.6} + \text{оцінка п.7}}{2} \\
 ЗПМ &= \frac{\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}}{3} \\
 ЗНМ &= \frac{\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4}}{2}
 \end{aligned}$$

На основі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості як тип співвідношення між трьома видами мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ. До оптимальних мотиваційних комплексів віднесено такі два типи поєднань: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. Найменш оптимальним мотиваційним комплексом є тип $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$. Між цими комплексами існують також проміжні мотиваційні комплекси.

Додаток Д

Навчальна програма факультативного спецкурсу «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів».

Навчальну програму факультативного спецкурсу побудовано з урахуванням положень наказу Міністерства освіти і науки України № 665 від 01.06.13 «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів», згідно з якими викладач всіх спеціальностей вищих навчальних закладів (код КП – 23.2) **повинен знати:** пріоритетні напрями розвитку освітньої галузі України; закони України та інші нормативно-правові акти, які регламентують освітню діяльність; зміст навчальних програм і методи організації навчання з предмета (дисципліни); основні технологічні процеси на посадах в організаціях та установах відповідно до профілю підготовки, а також основи екології, основи економіки, організації виробництва та управління; педагогіку, психологію; сучасні педагогічні технології навчання, реалізації компетентнісного підходу, розвиваючого навчання; встановлення контактів зі студентами, основи роботи з текстовими редакторами, електронними таблицями, електронною поштою, мультимедійним обладнанням; правила з охорони праці та пожежної безпеки.

Викладач має наступні **завдання та обов'язки:** проводити навчання студентів відповідно до вимог галузевих стандартів вищої освіти відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня; організовувати та контролювати їх самостійну роботу, використовуючи найбільш ефективні форми, методи і засоби навчання, нові освітні технології, в т.ч. інформаційні; сприяти розвитку особистості, талантів і здібностей студентів, формуванню їх загальної культури; розробляти робочі навчальні плани та програми навчальних дисциплін (модулів) та інші матеріали, які забезпечують якість підготовки студентів, нести відповідальність за реалізацію їх в повному обсязі у відповідності з навчальним планом і графіком навчального процесу; забезпечувати досягнення і підтвердження студентами відповідних рівнів освіти; оцінювати ефективність навчання предмету (дисципліни) студентів, враховуючи засвоєння ними знань, умінь, застосування отриманих навичок, компетенцій, розвиток досвіду творчої діяльності, пізнавальної зацікавленості з використанням комп'ютерних технологій; дотримуватися прав і свобод студентів; підтримувати навчальну дисципліну, режим відвідування занять; поважати людську гідність, честь та репутацію студентів; здійснювати контрольню-оціночну діяльність в навчальному процесі з використанням сучасних засобів оцінювання в умовах інформаційно-комунікаційних технологій; вносити пропозиції щодо удосконалення навчального процесу; брати участь у роботі педагогічної (методичної) ради навчального закладу, предметних (циклових) комісій,

методичних об'єднань викладачів, кафедр, у роботі конференцій, семінарів; виконувати правила з охорони праці та пожежної безпеки.

Опис факультативного спецкурсу

| Найменування показників | Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень | Характеристика навчальної дисципліни |
|---|--|---|
| Кількість кредитів – 2 | Галузь знань: 20 “Аграрні науки та продовольство” | денна форма навчання за вибором студента |
| Змістових модулів – 3 Індивідуальне науково-дослідне завдання (тези для участі в науковій педагогічній конференції, реферат, анотації, тести для перевірки знань з аграрної дисципліни, твір-роздум) | Спеціальність (професійне спрямування): 201 Агрономія 202 Захист і карантин рослин 203 Садівництво та виноградарство 205 Лісове господарство 206 Садово-паркове господарство 208 Агроінженерія | Рік підготовки: |
| | | 5 |
| | | Семестр: |
| | | 1-й, 2-й |
| Загальна кількість годин – 60 Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 сам. роб. студента – 2 | Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр | Лекції 8 |
| | | Практичні, семінарські 30 |
| | | Самостійна робота 22 |
| | | Частка самостійної та індивідуальної роботи від загальній кількості годин % 37 |
| | | Вид контролю: залік |

Мета та завдання факультативного спецкурсу

Мета вивчення факультативного спецкурсу: формування педагогічної компетентності магістранта аграрного фаху, набуття якої дозволить фахівцеві здійснювати ефективну викладацьку діяльність.

Цілі:

- освітні: формування знань педагогіки вищої школи; розвиток вмінь та навичок, необхідних для викладацької діяльності;
- розвивальні: розвиток мотивації студентів до викладацької діяльності, розвиток особистісних та професійних рис, рефлексії студентів;
- виховні: формування індивідуальної позиції, розвиток світогляду, виховання почуття відповідальності за власні дії у майбутніх педагогів.

У результаті вивчення факультативного спецкурсу магістранти аграрних спеціальностей повинні мати: психолого-педагогічні знання, методичні знання, знання про специфіку педагогічної діяльності викладача ВНЗ, знання про роль особистісних якостей викладача для успішного викладання аграрної дисципліни, знання шляхів особистісного зростання викладача;

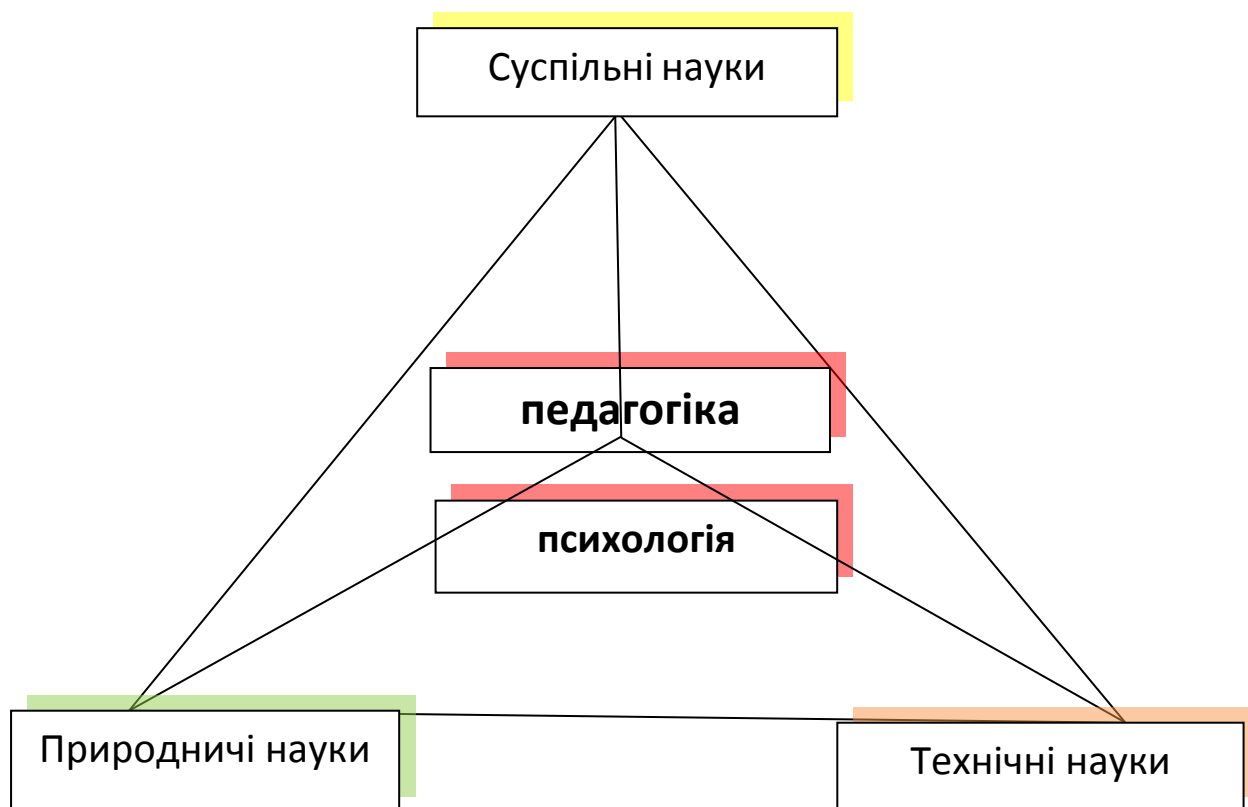
уміти: аналізувати педагогічні явища, процеси; обирати методи, технології, способи успішного викладання фахової дисципліни; займатися самодіагностикою, самокорекцією, самомотивуванням.

Структура факультативного спецкурсу

| № | Тема | Всього годин | Лекції | Практичні заняття | Самостійна робота |
|----------------------------|---|--------------|--------|-------------------|-------------------|
| Змістовний модуль 1 | | | | | |
| Кредит 1 | | | | | |
| 1 | Загальні основи педагогіки та психології вищої школи | 3 | 2 | | 1 |
| 2 | Педагогіка та її місце в сучасній системі наук | 3 | | 2 | 1 |
| 3 | Система вищої аграрної освіти України | 3 | | 2 | 1 |
| 4 | Типологічні особливості студентів | 3 | | 2 | 1 |
| | Разом ЗМ1 | 12 | 2 | 6 | 4 |
| Змістовний модуль 2 | | | | | |
| 1 | Дидактика вищої школи | 2 | 2 | | |
| 2 | Лекція – як форма організації навчального процесу у ВНЗ | 3 | 2 | | 1 |
| 3 | Методичні особливості практичного, семінарського, лабораторного заняття аграрного спрямування | 3 | | 2 | 1 |
| 4 | Технології інноваційного | 3 | | 2 | 1 |

| | | | | | |
|----------------------------|--|----|---|----|----|
| | навчання | | | | |
| 5 | Організація самосійної роботи в аграрних ВНЗ | 3 | | | 1 |
| 6 | Дистанційна освіта у ВНЗ аграрного спрямування | 3 | | 2 | 1 |
| 7 | Форми оцінювання навчальних досягнень студентів | 1 | | 2 | 1 |
| | Разом ЗМ2 | 18 | 4 | 8 | 6 |
| Змістовний модуль 3 | | | | | |
| Кредит 2 | | | | | |
| 1 | Викладач вищого навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу | 4 | 2 | | 2 |
| 2 | Стилі педагогічного спілкування | 4 | | 2 | 2 |
| 3 | Засоби спілкування | 3 | | 2 | 1 |
| 4 | Конфлікт. Способи запобігання та вирішення педагогічних конфліктних ситуацій | 3 | | 2 | 1 |
| 5 | Морально-духовні та соціально-педагогічні якості викладача ВНЗ | 2 | | | 2 |
| 6 | Творчість викладача та навчально-виховний процес | 3 | | 2 | 1 |
| 7 | Самодіагностика та її значення для педагогічної діяльності | 3 | | 2 | 1 |
| 8 | Психолого-педагогічний тренінг «Подолання страху публічного виступу» | 2 | | 2 | |
| 9 | Підсумковий контроль (олімпіада) | 2 | | 2 | |
| 10 | Підсумковий контроль (за допомогою кейс методу) | 4 | | 2 | 2 |
| | Разом ЗМ3 | 30 | 2 | 16 | 12 |
| | Разом | 60 | 8 | 30 | 22 |

**Інтерпретація графічної моделі взаємозв'язків між групами наук
науковця Б. М. Кедрова (за А. І. Кузьмінським)**



1. Чому, на Вашу думку, науковець розмістив в центрі своєї моделі блок «педагогіка» та блок «психологія»?
2. Чи погоджуєтеся Ви з графічною моделлю науковця?

Література для додатка

Кузьмінський, А. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Знання.

Групова дискусія «Система вищої аграрної освіти України. Переваги та недоліки»

Мета: перевірка теоретичних знань магістрантів; формування вмінь логічно, аргументовано викладати власну точку зору, уміння сприймати критику, адекватно реагувати на неї, використовувати особистісний та професійний досвід при вирішенні проблемних питань, розвивати такі особистісні якості, як самостійність, відповідальність, взаємоповага у процесі спільної діяльності.

Очікуваний результат:

- поглиблення знань щодо системи вищої освіти України;
- поглиблення знань щодо європейської системи освіти;
- поглиблення знань щодо підготовки фахівців аграрної сфери;
- підвищення педагогічної мотивації студентів;
- вироблення практичних навичок спілкування;
- вироблення навичок пошуку, аналізу, інтерпретації, передачі інформації.

Програма групової дискусії

1. Організація роботи дискусії.

Студентам пропонуються тема для обговорення «Система вищої аграрної освіти України. Переваги та недоліки». Повідомляються правила поведінки під час дискусії.

Правила поведінки учасників дискусії

- I. Кожний має право висловити свою думку.
- II. Висловлюйтесь чітко і ясно.
- III. Поважайте думку інших учасників дискусії.
- IV. Не перебивайте виступаючого.
- V. Якщо доведено помилковість Вашої позиції, гідно визнайте свою неправоту.

2. Індивідуальна робота студентів.

Студенти працюють індивідуально протягом декількох хвилин за вказаною темою, фіксуючи свої міркування.

3. Групова робота.

Після індивідуальної підготовки починається власне дискусія. Учасники повідомляють свої думки, аргументуючи їх.

4. Підсумок групової дискусії.

Студенти заповнюють таблиці після завершення обговорення теми, обґрунтовуючи свою точку зору.

Зразок таблиці.

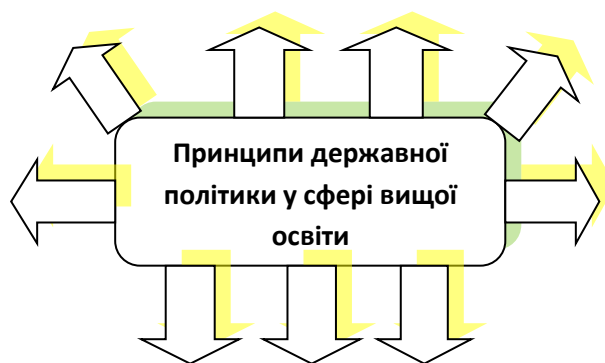
| | | |
|---|---|-----------------------------|
| Переваги системи та аргументація вибору | Недоліки системи та аргументація вибору | Можливі шляхи вдосконалення |
|---|---|-----------------------------|

Самостійна робота

1. Ознайомтесь з Законом України «Про вищу освіту» і заповніть подану таблицю.

| рівень вищої освіти | характеристика |
|---------------------------|----------------|
| початковий рівень (-----) | |
| перший (-----) рівень | |
| другий (-----) рівень | |
| третій (-----) рівень | |
| ----- рівень | |

3. Ознайомтесь з Законом України «Про вищу освіту» і заповніть подану схему.



3. Оберіть одну з запропонованих тем та напишіть Ваші міркування з обраної теми.

- Доступність здобуття вищої освіти кожним громадянином України.
- Чи можлива інтеграція системи вищої освіти України у світову при збереженні власних досягнень і традицій?
- Державна підтримка підготовки фахівців аграрного спрямування.

Застосування методу «Кубування» для перевірки знань щодо типологічних особливостей студентів

Мета: перевірка теоретичних знань магістрантів; розвиток аналітико-синтетичного мислення; розвиток критичної самооцінки; розвиток творчого потенціалу студентів.

Очікуваний результат:

- поглиблення знань з психології вищої школи;
- підвищення педагогічної мотивації студентів;
- вироблення практичних навичок спілкування;
- вироблення навичок пошуку, аналізу, інтерпретації, передачі інформації;
- вироблення вмінь творчо підходити до завдань.

Програма застосування методу «Кубування»

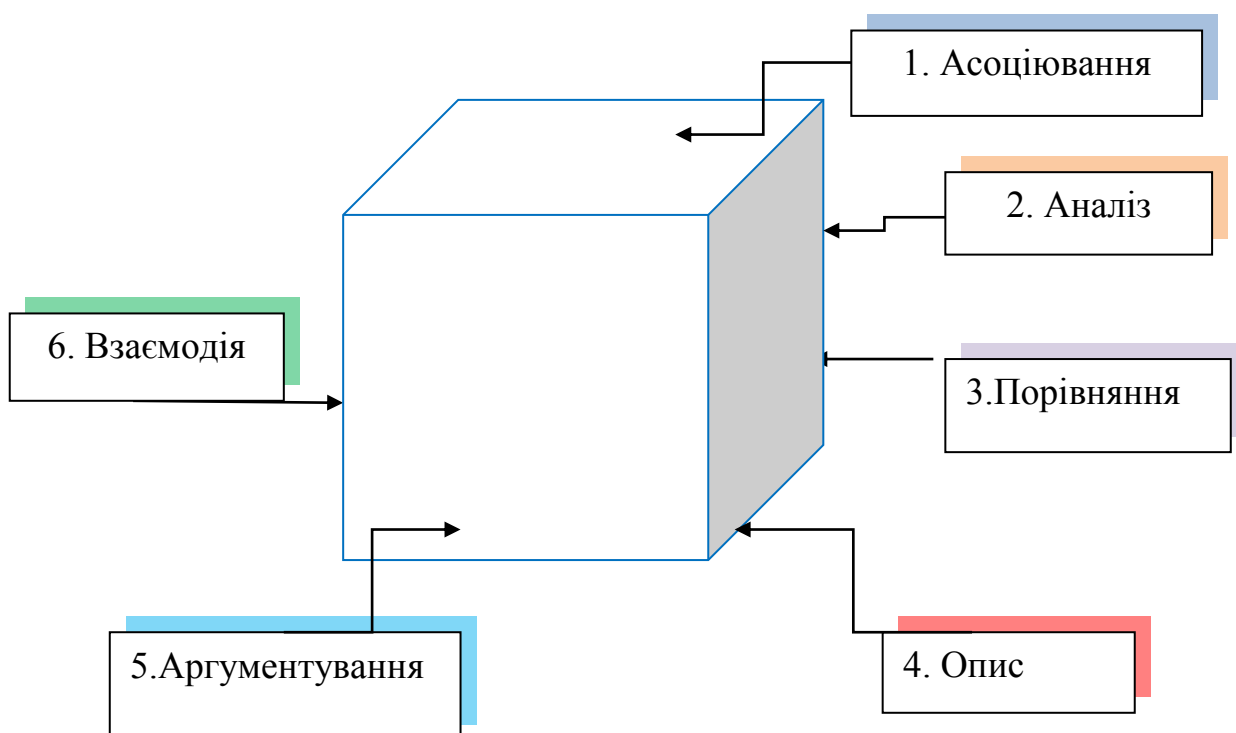
1. Організація роботи.

Студенти розподіляються на групи. Кожна група отримує картку з зазначеним на ній типом студента – «гармонійний», «професіонал», «академік», «громадський активіст», «любитель мистецтв», «старанний», «розчарований», «лідер», «творчий» (відповідно до типології студентів В. Т. Лісовського).

Завданням магістрантів є групове дослідження даного типу студента з різних точок зору або у різних площинах, зазначених на сторонах кубу: асоціювання, аналіз, порівняння, опис, аргументування, взаємодія.

Зразок картки.

Студент психологічного типу «богемний»



1. Норми поведінки, з якими асоціюється даний тип студента (асоціювання).
2. Особливості ставлення до навчання даного типу студента (аналіз).
3. Особливості прояву поведінки даного типу студента в порівнянні з іншими типами (порівняння).
4. Узагальнений опис типу (опис).
5. Переваги та недоліки навчання даного типу студента (аргументування).
6. Рекомендації щодо методів організації ефективного навчання зі студентом даного типу (взаємодія).

2. Практична робота студентів.

Після обговорення характеристик зазначеного в картці типу студента кожна група магістрантів презентує результат своєї роботи іншим групам.

3. Підведення підсумків практичного заняття.

Самостійна робота

1. Дайте характеристику типам студентів (відповідно до типології, запропонованої самими студентами) «відмінник-зубрій», «відмінник-розумник», «тудяга», «випадковий» використовуючи метод «кубування».
2. Запропонуйте тему аграрного спрямування, знання якої можна було б сформулювати у студентів молодших курсів, використовуючи метод «кубування».
3. Проаналізуйте особливості розвитку колективу вашої групи, сформулюйте правила для керівника, який би забезпечив ефективність розвитку вашого колективу.

Література для додатка

1. Мазко, О. П. 2014. *Інтерактивні технології формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов*: навчально-методичний посібник. Житомир: вид-во ЖДУ ім.І.Франка.
2. Лисовский, В. Т., ред. 1996. *Социология молодежи*. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербург. ун-та.

Додаток К. 1.

Мій план професійного розвитку

1. Мої професійні цілі: чого я хочу досягнути в майбутньому.

2. Моя головна мета

| | |
|------------------|--|
| Ким я хочу бути | |
| Я хочу досягнути | |
| Яким я хочу бути | |

3. Мій план професійного розвитку

| | |
|----------------|--|
| Найближчі цілі | |
| Подальші цілі | |

4. Шляхи і засоби досягнення цілей

| | |
|-----------------|--|
| Внутрішні шляхи | |
| Зовнішні шляхи | |

5. Перешкоди, що можуть виникнути на шляху до мети:

Висновок.

Подолати перешкоди і досягти поставленої мети я зможу,
якщо:

Література для додатка

Огнев'юк, В. О., Жильцов, О. Б., Караман С. О. та ін. 2014. *Я — студент*: навчальний посібник. В: В. О. Огнев'юка ред., 4-те вид., зі змінами. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.

Додаток К. 2.

Гра-тренінг «Мої життєві цілі».

Мета: вчитися формулювати життєві цілі, встановлювати шляхи й засоби для їх досягнення.

«Яким я буду через десять років»

1. Уявіть своє життя через 10 років. Намалюйте в уяві таку картину — ваша ідеальна робота, дім, особисте та громадське життя. Нехай уява буде вільною, сміливою — у вас є багато часу, щоб цього досягти!

2. Коли картина сформується у вашій свідомості, візьміть аркуш паперу, розділіть його навпіл. Ліворуч запишіть основні сфери життя:

- робота;
- сімейне життя;
- особистісний розвиток;
- відносини з друзями;
- фінансове положення;
- освіта;
- дім;
- духовне життя.

Праворуч запишіть те, що Ви будете при цьому робити, наприклад, буду багато мандрувати; у мене є друзі, які мені в усьому допомагають; у мене є власний інвестиційний портфель тощо.

1. Підведіть підсумки щодо своїх довгострокових цілей.

2. Продумайте образи, що асоціюються у вашій уяві з досягненням цих цілей.

3. Візьміть великий аркуш паперу (A3, A2) або декілька малих (A4), фломастери, вирізки з журналів, клей тощо.

4. Уявіть свої цілі та способи (шляхи) їх досягнення у вигляді кольорових (гарних) малюнків, аплікацій, інтелект-карт тощо

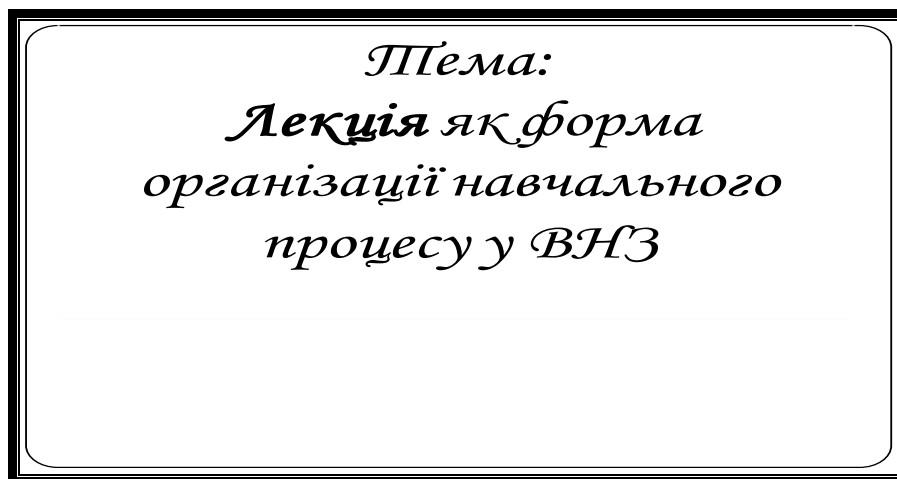
Література для додатка

Огнев'юк, В. О., Жильцов, О. Б., Караман С. О. та ін. 2014. *Я — студент*: навчальний посібник. В: В. О. Огнев'юка ред., 4-те вид., зі змінами. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.

Мультимедійна лекція

Тема: Лекція як форма організації навчального процесу у ВНЗ (Слайд 1)

Слайд №1



Освітня мета: ознайомити студентів з поняттям «лекція»; з основними функціями та етапами проведення лекції; з класифікацією лекцій; зі змістовими та методичними вимогами до лекцій; звернути увагу студентів на роль особистісних характеристик лектора; надати приклад проведення мультимедійної проблемної лекції. (Слайд 2)

Розвивальна мета: розвиток критичного та творчого мислення студентів; формування гностичних, конструктивних, комунікативних вмінь та навичок студентів магістратури.

Виховна мета: формування педагогічної мотивації студентів аграрної магістратури, соціальної зрілості, відповідальності.

Організуюча мета: скерувати навчальну діяльність студентів на отримання необхідних знань, вмінь та навичок.

Обладнання: мультимедійний проектор; презентація виконана в програмі Power Point, комп'ютер.

Структура лекції:

I. Вступна частина

- А) Організаційний момент.*
- Б) Актуалізація опорних знань.*
- В) Мотивація навчальної діяльності.*
- Г) Ознайомлення студентів з планом лекції.*

II. Викладення матеріалу

III. Висновки

- А) Узагальнення навчального матеріалу.*
- Б) Список літератури для опрацювання.*
- В) Завдання для самостійної роботи.*

*Слайд №2**Мета:*

- *ознайомитись з поняттям “лекція”;*
- *дізнатися про функції лекції як форми організації навчального процесу у ВНЗ;*
- *дізнатися про основні етапи проведення лекції;*
- *ознайомитись з класифікаціями лекцій;*
- *отримати досвід проведення мультимедійної проблемної лекції;*
- *ознайомитись з методичними та змістовими вимогами до лекцій;*
- *дізнатися про вплив особистості лектора на якість лекції*

*Хід заняття**I. Вступна частина*

А) Організаційний момент. Привітання, перевірка присутніх та готовності студентів до заняття.

Б) Актуалізація опорних знань. (Слайд 3)

Запитання до студентів:

*Слайд №3**Актуалізація опорних знань*

- *Дайте відповіді на запитання:*
- *1. Що таке лекція?*
- *2. Які функції лекції Ви знаєте?*
- *3. Яку лекцію, на Вашу думку, можна назвати успішно проведеною?*

В) Мотивація навчальної діяльності.

Лекція є однією з основних форм організації навчального процесу у ВНЗ. Від того, наскільки ефективно вона проходить, залежать не лише знання, вміння, навички студента, але й, інколи, майбутнє його ставлення до конкретної дисципліни. Тому, знання особливостей проведення лекції є запорукою ефективного навчання студентів та результативності роботи викладача.

Г) Ознайомлення студентів з планом лекції. (Слайд 4)

Слайд №4

План лекції

- 1. Поняття “лекція”.*
- 2. Функції та етапи проведення лекції.*
- 3. Класифікація лекцій.*
- 4. Вимоги до змісту та методики проведення лекцій.*
- 5. Особистість лектора як одна з умов якості проведеної лекції.*

II. Викладення матеріалу

1. Поняття «лекція».

Слово «лекція» походить від латинського слова «lectio» - «читання». Лекція – це систематичний і системний виклад певної наукової проблеми або її частки. (Слайд 5)

Слайд №5

Лекція (від лат. lectio – читання) - систематичний і системний виклад певної наукової проблеми або її частки.

Лекції з'явилися ще у Стародавній Греції та Стародавньому Римі. Лекція набула розвитку в епоху середньовіччя, являючи собою читання церковних першоджерел та їх докладний коментар. Але дотепер лекція залишається формою організації навчальної діяльності у ВНЗ, хоча окремі науковці висувують аргументи проти застосування лекцій. Причини, які вони при цьому вказують – це:

- лекція привчає студента до пасивного сприйняття чужих думок;
- інформація, яку подає викладач спрямована, в основному, на слухову пам'ять студента;
- студенти молодших курсів слабо володіють методикою і технікою сприймання змісту лекції та конспектування.

Опоненти науковців з такою точкою зору називають наступні переваги лекції:

- лекція дозволяє подавати навчальний матеріал, який ще не знайшов втілення в підручниках або викладений у застарілому трактуванні;
- лектор може методично адаптувати матеріал, який є складним для самостійного опрацювання студентами;
- у разі суперечливого викладення матеріалу в посібниках та наукових статтях, лекція дає об'єктивну оцінку різних підходів і трактувань. (Слайд 6)

Слайд №6

Переваги та недоліки лекції

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● <i>лекція може подавати навчальний матеріал, який ще не знайшов втілення в підручниках або викладений у застарілому трактуванні;</i> ● <i>лектор може методично переробити матеріал, який є складним для самостійного опрацювання студентами;</i> ● <i>у разі суперечливого викладення матеріалу курсу в посібниках та наукових статтях, лекція дає об'єктивну оцінку різних підходів і трактувань.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● <i>лекція привчає студента до пасивного сприйняття чужих думок;</i> ● <i>інформація, яку подає викладач спрямована, в основному, на слухову пам'ять студента;</i> ● <i>студенти молодших курсів слабо володіють методикою і технікою сприймання змісту лекції та конспектування.</i> |
|---|--|

Питання для активізації пізнавальної діяльності студентів:

- *Чи вважаєте Ви, що лекція є актуальною формою організації навчання на сучасному етапі?*
- *Яким чином можна залучити студентів до активного сприйняття змісту лекції?*

2. Функції та етапи проведення лекції:

1. **Освітня.** Лекція виступає джерелом адаптованої для студентів наукової інформації; орієнтує студентів у науковій літературі шляхом генезису теорій, ідей: коли, ким вони вивчалися, якими об'єктивними вимогами розвитку суспільства та виробництва спонукались тощо; пояснює основні наукові поняття, які необхідно засвоїти студентам шляхом формування цих понять у їх свідомості; слушність положень, що виголошуються на лекції, забезпечується реальними фактами та логікою подання матеріалу; окрім повідомлення необхідної наукової інформації, лекція має захопити студентів новими ідеями, сприяти бажанню поглибити свої наукові знання, започаткувати власну дослідну роботу.

2. **Розвивальна.** Оскільки розвиток і навчання є взаємопов'язаними процесами, лекція забезпечує створення оптимальних умов для інтелектуального розвитку особистості шляхом включення її в активну розумову діяльність.

3. **Виховна.** Лекція дає змогу формувати у майбутніх фахівців морально-духовні якості безпосередньо через зміст навчального матеріалу. Зміст навчального матеріалу має сприяти формуванню у студентів наукового світогляду, соціальної зрілості, громадянської відповідальності, естетичної культури.

4. **Організуюча.** Лекція мобілізує студентів на навчальну діяльність. Це той стрижень, навколо якого групуються всі інші види навчальної діяльності. (Слайд 7)

Слайд №7

Функції лекції

- 1. Освітня;*
- 2. Розвивальна;*
- 3. Виховна;*
- 4. Організуюча.*

Основні етапи лекції.

Лекція складається з трьох основних етапів: вступної частини (оголошення теми лекції, плану лекції, формування мети і завдань лекції, навчальних джерел з теми); викладення матеріалу (докази, факти, висвітлення інформації, галузі застосування майбутніх знань); висновків (формування загального висновку, установка та завдання для самостійної і пошукової роботи, відповіді на запитання). (Слайд 8)

Етапи лекції

- 1. Вступна частина*
- 2. Викладення матеріалу*
- 3. Висновки*

3. Класифікація лекцій

За місцем в лекційному чи навчальному курсі лекція може бути:

- вступною;
- настановчою;
- оглядовою;
- підсумковою.

Вступна лекція має ознайомити студентів з метою та призначенням курсу, його роллю та місцем у системі навчальних дисциплін, що вивчаються майбутніми спеціалістами, містити короткий огляд курсу. У такій лекції лектор не тільки визначає предмет та метод науки, а й висуває наукові проблеми, гіпотези, накреслює перспективу розвитку науки та її зв'язок з практикою. Особливо важливо у вступній лекції показати зв'язок теоретичного матеріалу з практикою, з особистим досвідом студентів і практикою їх майбутньої праці. Слід розкрити найважливіші етапи розвитку історії науки, повідомити про найвидатніших учених, чий внесок у науку був найбільш вагомим, показати специфіку науки та її зв'язок з іншими науками.

Настановча лекція найчастіше зустрічаються в навчальних планах заочного відділення. В таких лекціях подається поняття про сутність предмета, характеризуються методи самостійної роботи, види практичних занять, засоби самостійної роботи над матеріалом, докладно характеризується навчальна література.

Оглядова лекція — основний метод вивчення кількох тем програми. Застосовується для викладу відомостей, що мають інформаційне значення. Якщо для вступної лекції типовими є різноманітні прийоми узагальнення, установок, оцінних висновків, то оглядовій лекції притаманні елементи оповіді та опису, які поєднуються з аналізом та узагальненнями. Головним в оглядовій лекції є підготовка до розуміння певних закономірностей. Оглядова лекція — це систематизація знань на більш високому рівні. Психологія навчання показує, що матеріал, який чітко подається у вигляді системи, запам'ятовується краще і його більш вдало застосовують при перенесенні на нові ситуації, ніж суму тих же фактів, поданих несистемно. В оглядовій лекції корисно виокремити та чітко розглянути дуже складні питання, що входять до екзаменаційних білетів.

Підсумкова лекція узагальнює матеріал, що вивчався, виокремлює основні питання курсу, зосереджує увагу на практичному значенні набутих знань у подальшому навчанні

та майбутній професійній діяльності. Спеціальним дидактичним завданням заключної лекції є стимулювання інтересу студентів до більш глибокого подальшого вивчення відповідної дисципліни, з'ясування шляхів і методів самостійної роботи з цього предмета.

За формою організації лекції класифікують на:

- проблемну лекцію;
- інформаційну лекцію;
- лекцію-візуалізацію;
- бінарну лекцію;
- лекцію-консультацію;
- лекцію-бесіду;
- лекцію-дискусію;
- лекцію із застосуванням техніки зворотного зв'язку;
- лекцію із заздалегідь запланованими помилками;
- лекцію прес-конференцію. (Слайд 9)

Слайд №9

Класифікація лекцій

За місцем в лекційному чи навчальному курсі:

- вступна;
- настановча;
- оглядова;
- підсумкова.

За формою організації:

- проблемна;
- інформаційна;
- лекція-візуалізація;
- бінарна лекція;
- лекція-консультація;
- лекція-бесіда;
- лекція-дискусія;
- лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку;
- лекція із заздалегідь запланованими помилками;
- лекція прес-конференція.

На *проблемній лекції* новий теоретичний матеріал подається як невідоме, яке слід відкрити, вирішивши проблемну ситуацію. Залучення студентів до активної діяльності в ході такої лекції здійснюється викладачем за допомогою моделювання проблемних ситуацій.

Проблемна ситуація - ситуація, для оволодіння якою окремий суб'єкт (або колектив) має знайти і застосувати нові для себе знання чи спосіб дій. У проблемному питанні, у проблемній ситуації завжди повинна мати місце суперечність, наприклад: суперечність між теоретично можливим способом розв'язання задачі та його практичною недоцільністю, відсутністю методів аналізу і обробки реально існуючих фактів, суперечність між науковими фактами і життєвими уявленнями студентів.

У вищій школі, в основному, використовуються наступні варіанти проблемного навчання:

1. Проблемний виклад навчального матеріалу в монологічному режимі лекції чи діалогічному режимі семінару.

2. Проблемний виклад навчального матеріалу на лекції, коли викладач ставить проблемні питання, висуває проблемні завдання і сам їх вирішує, при цьому студенти частково залучаються до пошуку рішення.

3. Частково-пошукова діяльність студентів у процесі виконання експерименту, лабораторних робіт, під час проблемних семінарів, евристичних бесід. Викладач заздалегідь визначає проблему, вирішення якої спирається на ту базу знань, яку повинні мати студенти. Поставлені викладачем запитання повинні викликати інтелектуальні труднощі у студентів і потребувати цілеспрямованого мисленнєвого пошуку.

Для створення проблемної ситуації науковець С. С. Вітвицька пропонує використовувати наступні прийоми:

- пряма постановка проблеми;
- проблемне завдання у вигляді запитання;
- повідомлення інформації, яка містить суперечність;
- повідомлення протилежних думок з будь-якого питання;
- звернення уваги на те чи інше життєве явище, яке потрібно пояснити;
- повідомлення фактів, які викликають непорозуміння;
- співставлення життєвих уявлень з науковими;
- постановка запитання, на яке повинен відповісти студент, прослухавши частину лекції, і зробити висновки.

Під час *інформаційної лекції* студенти отримують інтерпретовану викладачем інформацію.

Лекція - візуалізація (з лат. visualis - зоровий) передбачає візуальну форму подання лекційного матеріалу за допомогою технічних засобів, опорних конспектів на паперових носіях або за допомогою аудіо-відеотехніки. Читання такої лекції передбачає коментування візуальних завчасно підготовлених матеріалів. Викладач використовує демонстраційні матеріали, форми наочності (натуральні об'єкти, фотографії, структурно-логічні схеми тощо), які не лише доповнюють усну інформацію, а й самі виступають носіями нової інформації.

Питання для активізації пізнавальної діяльності студентів:

- **Як Ви вважаєте, що є бінарною лекцією? В чому особливість даної лекції?**

Бінарна лекція полягає в діалозі двох викладачів, які проводять лекцію за однією і тією ж темою, але є, наприклад, представниками різних наукових шкіл, кафедр або теоретиком і практиком. Методика бінарної лекції досить складна. Вона передбачає глибоке попереднє обговорення теоретичних питань викладачами - учасниками бінарної лекції, володіння ними розвинутою комунікативною і загальною культурою, наявність здібностей до імпровізації, інтелектуальної та психологічної сумісності.

Лекція-консультація організовується за різними сценаріями. Перший варіант може здійснюватися за логікою: «Попередня підготовка студентів за конкретною темою → підготовлені ними запитання для поглиблення знань → відповіді викладача». Другий варіант може мати наступний вигляд: «Висвітлення нової теми викладачем → запитання студентів → відповіді викладача → узагальнення і підведення підсумків».

Можна використати і такий варіант лекції-консультації: студентам попередньо роздають розгорнуті або опорні конспекти лекції, а під час її проведення відповідають на запитання, що виникли.

Лекція-бесіда або діалог з аудиторією - найбільш проста форма активного залучення слухачів до навчального процесу. Вона передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією. Її перевага полягає у тому, що вона дозволяє прикути увагу слухачів до найбільш важливих питань з теми, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії.

Лекція-дискусія. При такій лекції викладач не тільки використовує відповіді слухачів на свої питання, а й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Це пожвавлює навчальний процес, активізує діяльність аудиторії.

Зрозуміло, що ефект досягається лише за умови правильного добору питань для дискусії та вдалого керівництва нею. Питання ставляться залежно від контингенту аудиторії.

Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку. Прикладом такої лекції може бути програмоване навчання, де лектор має можливість отримати інформацію про реакцію аудиторії на поставлене питання за допомогою технічних засобів. Можна також рекомендувати такий прийом, як постановка запитань на початку лекції чи після кожного її розділу. Якщо відповідь є правильною, викладач продовжує виклад, якщо ж ні - ставить питання і підводить підсумки.

Розвинути у студентів вміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виокремлювати неточну або помилкову інформацію можна на *лекції із заздалегідь запланованими помилками*.

Підготовка викладачем лекції полягає в тому, щоб закласти в зміст такої лекції певну кількість помилок змістовного, методичного або поведінкового характеру. Список таких помилок викладач приносить на лекцію і надає студентам наприкінці лекції. Викладач підбирає найтипівіші помилки. Лектор будує виклад матеріалу таким чином, щоб помилки були ретельно замасковані і їх не просто було виявити слухачам. Лекція із заздалегідь запланованими помилками розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю пропонованої інформації. Наприкінці лекції проводиться діагностика слухачів і розгляд зроблених помилок. Завдання слухачів полягає в тому, щоб протягом лекції позначати в конспекті виявлені помилки і назвати їх наприкінці заняття.

На розгляд помилок відводиться 10-15 хвилин. Під час цього розгляду даються правильні відповіді на питання – викладачем, слухачами або спільно.

Питання для активізації пізнавальної діяльності студентів:

- ***Чи вважаєте Ви коректним застосування лекції із заздалегідь запланованими помилками? Якщо так, то за яких умов?***

Останній тип лекції – *лекція прес-конференція*. Назвавши тему лекції, викладач просить слухачів письмово ставити йому питання з даної теми. Кожен студент повинен протягом 2-3 хвилин сформулювати найцікавіше питання для себе з теми, написати його на аркуші паперу і передати викладачеві. Потім лектор протягом 3-5 хвилин сортує питання за змістом і починає читати лекцію. Виклад матеріалу будується не як відповідь на кожне поставлене запитання, а у вигляді зв'язного розкриття теми, в процесі якого формуються необхідні відповіді.

Питання для закріплення отриманої інформації:

- ***Подивіться на запропоновані малюнки. Як Ви вважаєте, які типи лекцій на них зображені? Обґрунтуйте свою відповідь.*** (Слайд 10,11,12)



Слайд №10

Слайд №11*Слайд №12*

4. Вимоги до змісту та методики проведення лекцій.

Зміст лекції повинен відповідати робочій навчальній програмі, відображати найновіші досягнення науки, висвітлювати перспективи подальшого розвитку наукових пошуків. У лекції мають реалізовуватись вимоги загально дидактичних принципів навчання: науковості, систематичності і послідовності, свідомості, активності, наочності, доступності, емоційності, зв'язку змісту навчального матеріалу з професійною діяльністю.

Лекція повинна сприяти активізації розумової діяльності студентів. Відповідно, можна виокремити наступні критерії оцінювання лекції за змістом:

1. Науковість.
2. Точність наукової термінології.
3. Інформативність (розкриття основних понять теми).
4. Зв'язок з напрямом підготовки студентів.
5. Співвідношення змісту лекції зі змістом підручника.
6. Наявність зв'язку з попередніми лекціями, розділами курсу. (Слайд 13)

Слайд №13

Критерії оцінювання змісту лекції:

1. *Науковість.*
2. *Точність наукової термінології.*
3. *Інформативність.*
4. *Зв'язок з напрямом підготовки студентів.*
5. *Співвідношення змісту лекції зі змістом підручника.*
6. *Наявність зв'язку з попередніми лекціями, розділами курсу.*

Вимоги до методики проведення лекції. Наявність логічної доцільної структури лекції. За логікою передачі інформації лекція може бути побудована за допомогою індуктивного методу (розкриває логіку інформації від часткового до загального) та дедуктивного (розкриває логіку руху інформації від загального до часткового). Одне з завдань лектора – організація ефективної роботи студентів під час лекції. Тому час лекції повинен бути використаний раціонально та ефективно. Викладач повинен використовувати методи активізації мислення студентів (наприклад, шляхом постановки додаткових питань; через акцентований виклад найбільш важливого матеріалу, тобто виділення темпом, голосом, інтонацією, паузами; через використання прийомів закріплення інформації - повторення, записів на дошці таблиць, схем, формул тощо). Також до організації ефективної роботи студентів необхідно віднести методи, що використовуються лектором для підтримування дисципліни на занятті. Необхідно зазначити, що такими методами є не лише авторитарні. Наприклад, цікавим є той факт, що привернути увагу тихішим голосом можна швидше, ніж підвищуючи його. Також для привернення уваги можна застосувати жарт, цікавий приклад, дотепне запитання.

Отже, критеріями оцінювання методики читання лекції слід вважати:

1. Наявність трьох основних етапів лекції: вступної частини, викладення матеріалу, висновків.
2. Раціональність і ефективність використання часу лекції.
3. Застосування методів активізації мислення студентів.
4. Використання прийомів закріплення інформації (повторення, запитання до аудиторії).
5. Використання наочності, технічних засобів навчання.
6. Відповідність обраних методів до вікової групи студентів.

7. Використання лектором опорних матеріалів (конспекту, тексту, відсутність опорних матеріалів). (Слайд 14)

Слайд №14

Критерії оцінювання методики читання лекції:

1. *Наявність трьох основних етапів лекції.*
2. *Раціональність і ефективність часу лекції.*
3. *Використання методів активізації мислення студентів.*
4. *Використання прийомів закріплення інформації.*
5. *Використання наочності, технічних засобів навчання.*
6. *Відповідність обраних методів до вікової групи студентів.*
7. *Використання лектором опорних матеріалів.*

Можна також виокремити критерії оцінювання керівництва лектора роботою студентів. Такими критеріями є:

1. Дисципліна на лекції (методи, що використовуються лектором для підтримування дисципліни).
2. Допомога у веденні записів (зміна темпу: уповільнений темп за умов важливості виділення матеріалу).
3. Використання прийомів підтримки уваги (цікаві приклади, питання до студентів, риторичні питання).
4. Дозвіл ставити запитання лекторові (до, під час, після лекції).
5. Перегляд конспектів студентів (до, під час, після лекції). (Слайд 15)

Слайд №15

Критерії для оцінювання керівництва роботою студентів:

1. *Дисципліна на лекції.*
2. *Допомога у веденні записів.*
3. *Використання прийомів підтримки уваги.*
4. *Дозвіл ставити запитання лекторові (до, під час, після лекції).*
5. *Перегляд конспектів студентів (до, під час, після лекції).*

5. Особистість лектора як одна з умов якості проведеної лекції.

Завдання для привернення уваги студентів та активізації пізнавальної діяльності.

- **Згадайте лекції, які Ви відвідували протягом навчання в університеті. Проаналізуйте власний досвід. Чи впливала на засвоєння Вами матеріалу особистість лектора? На які саме особистісні характеристики лектора Ви звертали увагу?**

Вербальний імідж лектора повинен відповідати наступним вимогам: правильність мовлення; точність мовлення; виразність мовлення; чистота мовлення; багатство мови; доречність мовлення; володіння різними стилями педагогічного спілкування; встановлення доброзичливих взаємостосунків зі студентами (встигаючими чи невстигаючими; дисциплінованими чи недисциплінованими); попередження конфліктних ситуацій; розв'язання конфліктних ситуацій; критичність у ставленні до оточуючих; витримка у спілкуванні з людьми. До *кінетичного іміджу лектора* можна віднести: уміння утримувати соціальну дистанцію; уміння правильно використати ділову територію навчання; уміння за допомогою жестів чи міміки замінити мовні повідомлення; уміння стримувати свої емоції; уміння використовувати невербальні повідомлення; уміння спонтанно використовувати невербальні повідомлення; уміння за допомогою невербальної (міміка, жести) комунікації доповнити вербальні повідомлення; уміння за допомогою невербальної комунікації заперечувати вербальні повідомлення. До *габітарного іміджу лектора* можна віднести: відповідність зовнішнього вигляду соціальній ролі; знання та уміння використовувати вимоги кольоропсихології для створення власного образу; відповідність зовнішнього вигляду потребам науково-педагогічної діяльності; уміння дотримуватися ділового стилю одягу; дотримання почуття міри в одязі; уміння оцінити себе з позицій студентів і своїх колег; уміння враховувати місце, вік, нагоду, пору року, контингент студентів та конкретну ситуацію у манері одягатися; уміння підібрати макіяж гармонійний із одягом, зачіскою, аксесуарами, прикрасами.

Відповідно, критеріями оцінювання лекторських даних викладача можна визначити:

1. Знання предмета лектором.
2. Ступінь використання опорних матеріалів (звернення до конспекту або тексту лекцій, вільне володіння матеріалом).
3. Вербальний імідж лектора .
 - Манера читання (цікава, монотонна, нудна);
 - Мовлення лектора (стиль мовлення – науковий, розмовний, художній тощо; побудова речень – прості за синтаксичною будовою, складні синтаксичні конструкції);
 - Мова лектора (граматика, лексика мови, якою читається лекція) і дикція.
4. Кінетичний імідж лектора.
 - Уміння триматися перед аудиторією, жести, міміка.
 - Контакт з аудиторією (добрий, недостатній, відсутній);
 - Ставлення викладача до студентів (уважне, вимогливе, байдуже);
 - Ставлення студентів до викладача (шанобливе, іронічне, байдуже).
5. Габітарний імідж лектора. (Відповідність зовнішнього вигляду соціальній ролі викладача.). (Слайд 16)

*Слайд №16**Критерії оцінювання лекторських даних викладача:*

- 1. Знання предмета лектором.*
- 2. Ступінь використання опорних матеріалів.*
- 3. Вербальний імідж лектора.*
- 4. Кінетичний імідж лектора.*
- 5. Табійтарний імідж лектора.*

Оскільки основною метою проведення лекції є передача професійних знань, вмінь, навичок студентам, розвиток особистісних характеристик студентів, то можна вивести критерії оцінювання результативності лекції. До них слід віднести:

1. Ступінь реалізації плану лекції.
2. Інформаційну цінність лекції.
3. Реалізацію освітньої, розвивальної, виховної, організуючої функцій лекції. (Слайд 17)

*Слайд №17**Критерії оцінювання результативності лекції:*

- 1. Ступінь реалізації плану лекції.*
- 2. Інформаційна цінність лекції.*
- 3. Реалізація освітньої, розвивальної, виховної, організуючої функцій лекції.*

III. Висновки*А) Узагальнення навчального матеріалу.*

Лекція – це одна з форм організації навчального процесу ВНЗ. Лекція виконує: освітню, розвивальну, виховну, організуючу функції. Лекція складається з трьох основних етапів. Лекції можна класифікувати за місцем в навчальному курсі та формою організації.

Якість лекції можна оцінити за:

- критеріями оцінювання змісту лекції;
- критеріями оцінювання методики читання лекції;

- критеріями оцінювання керівництва роботою студентів;
- критеріями оцінювання лекторських даних викладача;
- критеріями оцінювання загальної результативності лекції.

Б) Список літератури для опрацювання.

- Отримати більше інформації про лекцію як форму організації навчального процесу ВНЗ Ви зможете, опрацювавши наступну літературу:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи / [Методичний посібник для студентів магістратури]. - Київ: Центр навчальної літератури, 2003.-316с.
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / А.І. Кузьмінський. - К.: Знання, 2005.- 486 с.
3. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: [навч.посіб.для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський - К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472с.
4. Педагогіка вищої школи:навч.посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін., за ред. З.Н. Курлянд]. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.:Знання, 2005. – 399с.
5. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: [навч.посіб.] / З.І. Слєпкань – К.: Вища шк., 2005. – 239с.
6. Чернілевський Д.В. Педагогіка та психологія вищої школи: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. / [Д.В. Чернілевський, М.Л. Томчук]. - Вінниця: Вінницький соціально-економічний інститут Університету „Україна”, 2006. – 402с.

В) Завдання для самостійної роботи.

- Визначте тип прослуханої щойно лекції за місцем в навчальному курсі, за формою організації; проаналізуйте лекцію за означеними критеріями.

- Відвідайте лекцію аграрного спрямування і дайте їй оцінку з точки зору вимог до сучасної лекції у вищій школі. Використовуйте для аналізу вищезазначену схему.

Список використаних джерел для додатка

1. Вітвицька, С. С. 2003. *Основи педагогіки вищої школи*: методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури.
2. Кузьмінський, А. І. 2005. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. Київ: Знання.
3. Ортинський, В. Л. 2009. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр учбової літератури.
4. Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В. та ін. 2005. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. В: З. Н. Курлянд, ред., 2-ге вид. перероб. і доп. Київ: Знання.
5. Слєпкань, З. І. 2005. *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі*: навчальний посібник. Київ: Вища школа.
6. Чернілевський, Д. В. та Томчук, М. І. 2006. *Педагогіка та психологія вищої школи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна».

Технологія «Дискусійний годинник» із теми «Дистанційна освіта у ВНЗ аграрного спрямування»

Мета: перевірити теоретичні знання магістрантів; сформувати вміння застосовувати знання та власний досвід на практиці; активізувати креативне мислення студентів; сприяти вмінню логічно викладати думки; сформувати навички вербального та невербального спілкування, уміння встановлювати міжпредметні зв'язки; надати практичний досвід застосування інноваційної технології навчання.

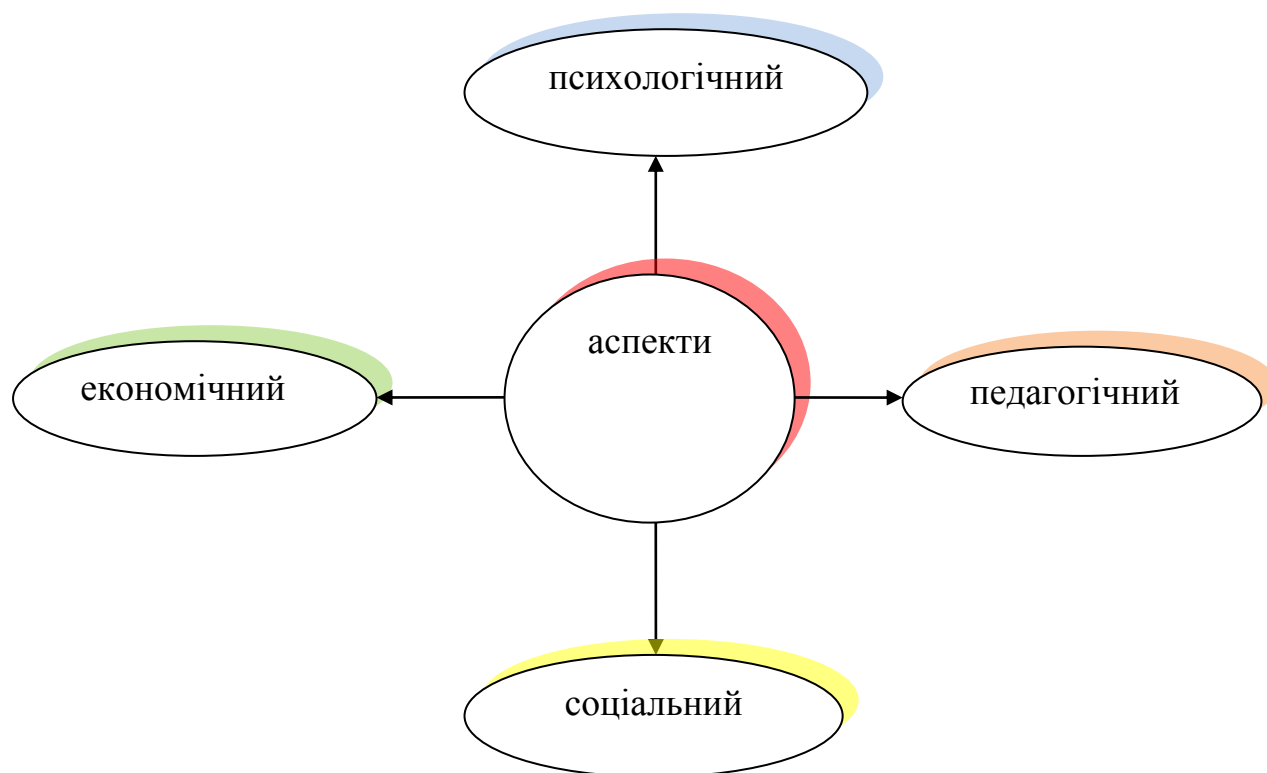
Очікуваний результат:

- поглиблення знань з педагогіки вищої школи;
- поглиблення знань дидактики вищої школи;
- підвищення педагогічної мотивації студентів;
- вироблення практичних навичок спілкування;
- вироблення навичок аналізу, інтерпретації, передачі інформації;
- вироблення вмінь творчо підходити до завдань.

Програма застосування технології «Дискусійний годинник»

1. Організація роботи.

Студентам пропонується проаналізувати питання ефективності дистанційної освіти з точки зору різних підходів, використовуючи годинник-підказку. Робота проходить у вигляді дискусії.



2. Дискусія студентів.

3. Підведення підсумків технології, зокрема, окреслення питань щодо дистанційної системи освіти, які потребують дослідження.

Додаток створено на основі технології О. П. Мазко. (Мазко, О. П. 2014. *Інтерактивні технології формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов*: навчально-методичний посібник. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка).

Імітаційна гра «Іспит»

Мета: перевірка теоретичних педагогічних знань магістрантів, формування вмінь та навичок застосовувати педагогічні знання на практиці, формування педагогічного такту та вмінь педагогічного спілкування магістрантів; надання практичного досвіду застосування інноваційної технології навчання

Очікуваний результат:

- поглиблення знань дидактики вищої школи;
- підвищення педагогічної мотивації студентів;
- формування особистісних педагогічних якостей;
- вироблення навичок оцінювання знань студентів;
- вироблення вмінь творчо підходити до завдань.

Програма застосування технології імітаційної гри «Іспит»

1. Організація роботи.

Перед заняттям група отримує завдання:

1. Визначити коло «викладачів».
2. Визначити коло «студентів».
3. «Викладачі» готуються до «іспиту» (визначають аграрну дисципліну, з якої будуть «приймати іспит», готують комплект «білетів»).
4. Студенти «готуються до іспиту». При цьому їхня мета – максимально відтворити можливі моделі поведінки студентів під час іспиту.

2. Відтворення фрагментів іспиту.

Після кожного фрагменту студенти аналізують переваги та недоліки «іспиту», пропонують власні шляхи вдосконалення «іспиту».

3. Підсумки роботи на занятті.

Самостійна робота

Питання для самостійного опрацювання:

1. Значення аналізу навчальних досягнень студентів.
2. Принципи оцінювання навчальних досягнень студентів.
3. Види і методи оцінювання навчальних досягнень студентів.
4. Інноваційні методи аналізу навчальних досягнень студентів

Додаток П. 1***Схема аналізу лекції***

Відвідайте лекцію аграрного спрямування і дайте їй оцінку з точки зору сучасних вимог до лекції. Для оцінювання використовуйте подану схему.

I. Загальні відомості

1. Прізвище, ім'я, по-батькові лектора.
2. Назва дисципліни.
3. Курс, група студентів.
4. Класифікація лекції за місцем в лекційному чи навчальному курсі. (Вступна лекція, настановча лекція, оглядова лекція, підсумкова лекція).
5. Класифікація лекції за формою організації. (Проблемна лекція, інформаційна лекція, лекція-візуалізація, лекція-консультація, лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція-конференція, лекція із заздалегідь запланованими помилками, бінарна лекція, лекція прес-конференція тощо.)

II. Критерії оцінювання змісту лекції.

1. Науковість.
2. Точність наукової термінології.
3. Інформативність (розкриття основних понять теми).
4. Зв'язок з напрямом підготовки студентів.
5. Співвідношення змісту лекції зі змістом підручника.
6. Наявність зв'язку з попередніми лекціями, розділами курсу.

III. Критерії оцінювання методики читання лекції.

1. Наявність трьох основних етапів лекції.
2. Раціональність і ефективність часу лекції.
3. Використання методів активізації мислення студентів.
4. Використання прийомів закріплення інформації.
5. Використання наочності, технічних засобів навчання.
6. Відповідність обраних методів віковій групі студентів.
7. Використання лектором опорних матеріалів.

IV. Критерії для оцінювання керівництва роботою студентів.

1. Дисципліна на лекції.
2. Допомога у веденні записів.
3. Використання прийомів підтримання уваги.

4. Дозвіл ставити запитання лекторові (до, під час, після лекції).
5. Перегляд конспектів студентів (до, під час, після лекції).

V. Критерії оцінювання лекторських даних викладача.

1. Знання предмета лектором.
2. Ступінь використання опорних матеріалів.
3. Вербальний імідж лектора.
4. Кінетичний імідж лектора.
5. Габітарний імідж лектора.

VI. Критерії оцінювання результативності лекції.

1. Ступінь реалізації плану лекції.
2. Інформаційна цінність лекції.
3. Реалізація освітньої, розвивальної, виховної, організуючої функцій лекції.

Список використаних джерел для додатка

1. Вітвицька, С. С. 2003. *Основи педагогіки вищої школи*: методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури.
2. Кузьмінський, А. І. 2005. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. Київ: Знання.
3. *Методические рекомендации по организации и проведению лекционных занятий*. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». [online]. Режим доступу: <http://www.sibsu.ru/files/UMO/Metod_rek_po_prov_lek.pdf> [Дата звернення 18 січня 2018].
4. Мустафина, Г. А. и Бинеева Ф. Н. 2007. Мониторинг оценки качества вузовской лекции. [online]. Режим доступу: <http://www.volpi.ru/files/vpf/vpf_membership/rakhmankulova/article_2.pdf> [Дата звернення 18 січня 2018].
5. Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В. та ін. 2005. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. В: З. Н. Курлянд, ред., 2-ге вид. перероб. і доп. Київ: Знання.
6. Буланова-Топоркова, М. В., ред. 2002. *Педагогика и психология высшей школы*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: «Феникс».
7. Туркот, Т. І. 2011. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібник. Київ: Кондор.
8. Федірчик, Т. Д., 2016. *Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи*. Доктор наук. Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича.

Схема аналізу практичного заняття

Відвідайте практичне заняття аграрного спрямування і дайте йому оцінку з точки зору сучасних вимог до практичного заняття у вищій школі. Для оцінювання використовуйте подану схему.

I. Загальні відомості

1. Прізвище, ім'я, по-батькові викладача.
2. Назва дисципліни.
3. Курс, група студентів.

II. Критерії оцінювання методики проведення практичного заняття

1. Наявність основних етапів практичного заняття:
 - попередній контроль знань, умінь, навичок студентів;
 - постановка загальної проблеми та її обговорення;
 - виконання практичних завдань з їх обговоренням;
 - виконання контрольних завдань, їх перевірка та оцінювання.
2. Вибір методу попереднього контролю знань, умінь, навичок студентів.
 - тести;
 - усна перевірка;
 - інший варіант.
3. Вибір технології навчання у процесі проведення практичного заняття.
 - традиційна технологія;
 - інноваційна технологія (ігрові технології, технологія проблемного навчання, інформаційно-комунікаційні технології тощо).
4. Раціональність і ефективність часу практичного заняття.
5. Відповідність обраних методів до вікової групи студентів.
6. Застосування завдань з чіткою професійною спрямованістю.

III. Критерії для оцінювання керівництва роботою студентів

1. Дисципліна під час проведення практичного заняття (методи, що використовуються викладачем для підтримування уваги студентів).
2. Задіяність у занятті кожного студента.

IV. Критерії оцінювання особистісних даних викладача

1. Знання предмета.
2. Вербальний імідж викладача.
 - Стиль ведення практичного заняття (авторитарний, ліберальний, демократичний).
 - Мовлення викладача (стиль мовлення – науковий, розмовний, художній тощо; побудова речень – прості за синтаксичною будовою, складні синтаксичні конструкції).
 - Мова викладача (граматика, лексика, дикція).
3. Кінетичний імідж викладача.
 - Уміння триматися перед аудиторією, жести, міміка.
 - Контакт з аудиторією (добрий, недостатній, відсутній);
 - Ставлення викладача до студентів (уважне, вимогливе, байдуже);
 - Ставлення студентів до викладача (шанобливе, іронічне, байдуже).
4. Габітарний імідж викладача (відповідність зовнішнього вигляду соціальній ролі викладача).

V. Критерії оцінювання результативності практичного заняття.

1. Формування вмінь і навичок практичного застосування теоретичних положень навчальної дисципліни.
2. Формування мотивації студентів до оволодіння дисципліною.

Список використаних джерел для додатка

1. Кузьмінський, А. І. 2005. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. Київ: Знання.
2. Ортинський, В. Л. 2009. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр учбової літератури.
3. Туркот, Т. І. 2011. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібник. Київ: Кондор.
4. Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В. та ін. 2005. *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. В: З. Н. Курлянд, ред., 2-ге вид. перероб. і доп. Київ: Знання.
5. Федірчик, Т. Д., 2016. *Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи*. Доктор наук. Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича.
6. Шевчук, С. С. 2009. *Інноваційні підходи до навчання професії*: методичний посібник. Донецьк: ПО ІПП УМО АПН України.

Додаток П. 3

Схема аналізу лабораторного заняття

Відвідайте лабораторне заняття аграрного спрямування і дайте йому оцінку з точки зору сучасних вимог до лабораторного заняття у вищій школі. Для оцінювання використовуйте подану схему.

I. Загальні відомості

1. Прізвище, ім'я, по-батькові викладача.
2. Назва дисципліни.
3. Курс, група студентів.
4. Класифікація лабораторного заняття за дидактичною метою:
 - ознайомлююче;
 - експериментальне;
 - проблемно-пошукове;
 - ілюстративне;
 - дослідницьке.
5. Класифікація лабораторного заняття за призначенням:
 - обов'язкове;
 - додаткове.
6. Класифікація лабораторного заняття за формою проведення:
 - фронтальне;
 - циклічне;
 - індивідуальне;
 - комбіноване;
 - практикум.
7. Класифікація лабораторного заняття за рівнем пізнавальної діяльності:
 - за інструкціями;
 - проблемне.

II. Критерії оцінювання методики проведення лабораторного заняття

1. Забезпечення лабораторії необхідним обладнанням.
2. Наявність основних етапів лабораторного заняття:
 - проведення поточного контролю підготовленості студентів до лабораторної роботи;
 - проведення інструктажу щодо правил техніки безпеки;
 - виконання завдань лабораторної роботи;
 - підготовка індивідуального звіту студента про виконану роботу;
 - захист звіту студентом і оцінювання роботи студента.
3. Раціональність і ефективність часу лабораторного заняття.

III. Критерії для оцінювання керівництва роботою студентів.

1. Дотримання правил техніки безпеки студентами.
2. Дисципліна під час проведення лабораторного заняття.
3. Задіяність у занятті кожного студента.

IV. Критерії оцінювання особистісних даних викладача

1. Знання предмета.
2. Вербальний імідж викладача.
 - Стиль ведення лабораторного заняття (авторитарний, ліберальний, демократичний).

- Мовлення викладача (стиль мовлення – науковий, розмовний, художній тощо; побудова речень – прості за синтаксичною будовою, складні синтаксичні конструкції).
 - Мова викладача (граматика, лексика, дикція).
3. Кінетичний імідж викладача.
- Уміння триматися перед аудиторією, жести, міміка.
 - Контакт з аудиторією (добрий, недостатній, відсутній);
 - Ставлення викладача до студентів (уважне, вимогливе, байдуже);
 - Ставлення студентів до викладача (шанобливе, іронічне, байдуже).
4. Габітарний імідж викладача (відповідність зовнішнього вигляду соціальній ролі викладача).

V. Критерії оцінювання результативності лабораторного заняття

1. Практична перевірка і підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни.
2. Набуття практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, устаткуванням, вимірювальною апаратурою тощо.
3. Оволодіння методикою експериментальних досліджень у конкретній аграрній дисципліні.

Список використаних джерел для додатка

1. Кузьмінський, А. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Знання.
2. Петренко, В. В., 2008. Лабораторні заняття як організаційна форма експериментальної підготовки студентів-першокурсників біологічного факультету. *Вісник Запорізького національного університету* № 1, с. 208 – 211.
3. Слєпкань, З. І. 2005. *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник*. Київ: Вища школа.
4. Федірчик, Т. Д., 2016. *Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи*. Доктор наук. Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича.

Схема аналізу семінарського заняття

Відвідайте семінарське заняття аграрного спрямування і дайте йому оцінку з точки зору сучасних вимог до семінарського заняття у вищій школі. Для оцінювання використовуйте подану схему.

I. Загальні відомості

1. Прізвище, ім'я, по-батькові викладача.
2. Назва дисципліни.
3. Курс, група студентів.
4. Класифікація семінарського заняття за складністю, об'ємом та вимогами:
 - просемінар;
 - власне семінар;
 - спецсемінар.
5. Класифікація семінарського заняття за метою:
 - семінар-повторення;
 - семінар-вивчення нового матеріалу;
 - комбінований семінар.
6. Класифікація семінарського заняття за формою проведення:
 - семінар-бесіда;
 - семінар-доповідь;
 - коментоване читання;
 - семінар-розв'язування задач;
 - семінар-диспут;
 - семінар-конференція;
 - семінар «мозковий штурм»;
 - інший варіант.

II. Критерії оцінювання методики проведення семінарського заняття

1. Організація попередньої самостійної роботи студентів:
 - повідомлення теми семінарського заняття;
 - заздалегідь складений план роботи на семінарському занятті;
 - список рекомендованої літератури.
2. Відповідність методики організації роботи до обраного типу семінарського заняття за формою проведення.
3. Використання освітніх інформаційних технологій.
4. Наявність етапу оцінювання підготовки студентів до семінарського заняття.
5. Раціональність і ефективність часу семінарського заняття.

6. Відповідність обраного типу заняття віковим особливостям студентів та їхній теоретичній підготовці.

III. Критерії для оцінювання керівництва роботою студентів.

1. Дотримання дисципліни студентами.
2. Задіяність у занятті кожного студента.

IV. Критерії оцінювання особистісних даних викладача.

1. Знання предмета.
2. Вербальний імідж викладача.
 - Стиль ведення семінарського заняття (авторитарний, ліберальний, демократичний).
 - Мовлення викладача (стиль мовлення – науковий, розмовний, художній тощо; побудова речень – прості за синтаксичною будовою, складні синтаксичні конструкції).
 - Мова викладача (граматика, лексика, дикція).
3. Кінетичний імідж викладача.
 - Уміння триматися перед аудиторією, жести, міміка.
 - Контакт з аудиторією (добрий, недостатній, відсутній);
 - Ставлення викладача до студентів (уважне, вимогливе, байдуже);
 - Ставлення студентів до викладача (шанобливе, іронічне, байдуже).
4. Габітарний імідж викладача (відповідність зовнішнього вигляду соціальній ролі викладача).

V. Критерії оцінювання результативності семінарського заняття.

1. Формування навичок самостійної роботи студентів.
2. Формування навичок роботи з літературою у студентів.
3. Перевірка знань студентів.
3. Розвиток інтересу до аграрної дисципліни.
4. Формування комунікативних вмінь і навичок студентів.
5. Виховання толерантності до поглядів і міркувань інших.
6. Формування вмінь аналізувати факти і події; порівнювати, узагальнювати, систематизувати здобуті знання.
7. Формування вміння викладати власні думки.

Список використаних джерел для додатка

1. Вітвицька, С. С. 2003. *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури.
2. Кузьмінський, А. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Знання.
3. Слєпкань, З. І. 2005. *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник*. Київ: Вища школа.
4. Федірчик, Т. Д., 2016. *Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи*. Доктор наук. Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича.

Психолого-педагогічний тренінг «Подолання страху публічного виступу»

Актуальність тренінгу

Запропонований тренінг є одним із напрямків допомоги формування професійно-педагогічної компетентності майбутнім викладачам аграрних спеціальностей.

Структура тренінгу

Тренінг побудовано з урахуванням етапів поступового психологічного впливу, спрямованого на формування, розкриття, актуалізацію особистісних якостей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності.

Мета тренінгу

Тренінг спрямовано на формування у магістрантів: впевненості в собі; на розвиток вмінь та навичок контролю власних емоцій, подолання бар'єрів у спілкуванні – і як наслідок формування даних якостей – подолання страху публічних виступів.

Процедура проведення тренінгу

I. Підготовчий етап.

1. Призначення дати проведення тренінгу.
2. Вибір та підготовка приміщення для проведення тренінгу: стільці для учасників бажано розмістити по колу.
3. Підготовка відповідного обладнання для виконання вправ.

II. Проведення тренінгу.

1. Вступна частина.

«Сьогодні ми спробуємо удосконалити свою професійну компетентність через розкриття власних потенційних здібностей, особистісних рис, про які ви, можливо, й не здогадувались.

Людині притаманні певні страхи, але людина може подолати їх, тому наше завдання сьогодні – спробувати, якщо й не подолати, то принаймні навчитися керувати своїми страхами. Набуті навички стануть вам у пригоді для будь-якої справи, з якою вирішити пов'язати своє життя».

«Оскільки ви не всі знайомі один з одним, перша вправа, яку ми будемо виконувати, так і називається – «Знайомство».

2. Тренінг.

Інструкція: «Кожний по черзі, по колу, за годинниковою стрілкою буде називати своє ім'я, а також одну з властивостей або рис характеру, яка починається на ту саму літеру, що й ім'я. Отже, ім'я та риса вашого характеру...».

Очікуваний результат:

- знайомство учасників тренінгу;
- аналіз власних особистісних якостей;
- формування навичок виступу перед аудиторією.

Висновок: «Подумайте, чи легко вам було представитись іншим учасникам тренінгу? Чи відчули ви почуття страху перед тим як представитись іншим? Як ви думаєте, чому у вас виникло почуття страху, чого саме ви злякалися? Адже ситуація не несла загрози для вас, не було підстав для відчуття небезпеки».

Учасники озвучують свої припущення щодо появи страху.

«Отже, страх певною мірою відчували майже всі учасники. Що ж таке страх або, як його ще називають, «фобія». Фобія – це ірраціональний страх перед речами або ситуацією, що не представляють небезпеки. Слово «фобія» походить від грецького phobos, що означає жах, страх або паніку. Фобос – бог з грецької міфології, який володів здатністю наводити страх на своїх ворогів. Людина зазвичай розуміє, що її фобія непропорційно велика порівняно з реальною подією, але доводи розуму не допомагають, і людина майже завжди намагається уникати об'єкт страху. Не існує єдиної думки про те, як люди набувають страхи. Деякі автори вважають їх символічним відображенням наших внутрішніх конфліктів; інші фахівці кажуть, що фобії – це результат негативних асоціацій. Зараз, після виконання завдання, ви побачили, що ваше хвилювання було даремним, тому можемо зробити **висновок № 1: Постійно практикуйте, використовуйте кожен можливий виступ публічно. Пам'ятайте, що з кожним виступом страх зменшується, а якість виступів покращується.»**

Вправа «Подія».

Інструкція: «Зараз пропоную кожному розповісти про подію, яка трапилась в його житті і викликала радість. Розповідати будемо по черзі. Кожен наступний учасник до того, як розказати про свій випадок із життя, може дати оцінку розповіді попереднього учасника. Отже, подія із вашого життя...»

Очікуваний результат:

- включення адаптивних механізмів;
- відпрацювання навичок прояву емоцій;
- формування відчуття впевненості у власних силах;
- формування навичок виступу перед аудиторією.

Висновок: «Поміркуйте, чи складно вам було розповісти цілу історію зі свого життя? Чи виникало у вас почуття страху при цьому? Проаналізуйте, чого саме ви боялися. З ким із присутніх пов'язані хвилювання? Із слухачами? («Вони дивляться на мене», «Вони будуть мене критикувати, ставити складні запитання», «Вони не слухатимуть»). Із самим собою? («Боюся сказати щось не те», «Боюся бути неприйнятним слухачами», «Дуже хочу бути блискучим оратором і викликати захоплення аудиторії», «Боюся критики і незгоди з моєю точкою зору»).

Учасники озвучують свої припущення щодо причин своїх хвилювань: зовнішніх чи внутрішніх.

«Отже, висновок №2: якщо хвилювання пов'язане переважно із слухачами, прийміть наступні поради:

1. При публічному виступі варто вибрати кілька доброзичливих слухачів і говорити на початку виступу ніби тільки для них (головне - навчитися дивитися слухачам в очі).
2. Щойно відчули, що між Вами і Вашими доброзичливими слухачами виник візуальний та емоційний контакт, спробуйте перевести погляд на осіб, що знаходяться поряд з Вашими доброзичливими слухачами і в такий спосіб розширити кількість осіб для візуального контакту.
3. Намагайтеся навчитися дивитися на слухачів відкрито і доброзичливо, бачити їх живі очі, поступово переводити погляд від слухача до слухача.
4. Навчитися щиро усміхатися аудиторії і отримувати у відповідь посмішки із залу!

Висновок №3: якщо хвилювання пов'язане з власним внутрішнім станом:

1. Перед початком виступу налаштуйтеся на режим мовної активності - поговоріть з кимось.
2. Уявіть себе актором, якому потрібно зіграти роль лектора.
3. Шляхом концентрації уваги та образної уяви навчитися створювати власне внутрішнє позитивне переживання очікування виступу та впевненості в собі.»

Вправа «Крила впевненості»

Інструкція: «Зараз ми спробуємо навчитися прийому створення відчуття впевненості у власних силах, який доречно застосовувати перед публічним виступом. Необхідно зручно сісти і свідомо викликати в собі відчуття, які у вас асоціюються з упевненістю. Для цього треба відтворити в пам'яті, згадати і заново пережити кілька ситуацій, коли ви відчували себе дуже впевнено. Зазвичай в таких випадках виникає відчуття, що за спиною вирости крила. Людина випрямляє спину, розправляє плечі і впевнено дивиться в очі іншим. При цьому поліпшується контроль ситуації і координація рухів. Ви - абсолютно впевнена в собі людина».

Очікуваний результат:

- відпрацювання навичок створення позитивного мислення та прояву емоцій;
- формування відчуття впевненості у власних силах;
- формування навичок рефлексії;
- формування навичок виступу перед аудиторією.

Висновок: «Чи вдалося вам викликати відчуття впевненості в собі? Чи налаштував вас цей прийом на позитивне ставлення до себе? Чи змусив пишатися собою?

Висновок №4: мисліть позитивно, не допускайте виникнення негативних думок!»

Вправа «Інтонація»

Інструкція: «Людина, яка планує виступати перед аудиторією, повинна бути досвідченим оратором. Ораторські вміння та навички потрібно розвивати в собі. Зараз спробуємо задіяти всі свої уміння ораторського мистецтва і виконати наступну вправу. Спробуйте вимовити фразу «Я чудовий оратор» з різними емоціями: з іронією, з докором, з викликом, байдуже, вимогливо, доброзичливо».

Очікуваний результат:

- відпрацювання навичок прояву емоцій;
- формування відчуття впевненості у власних силах;
- формування навичок вербального спілкування;
- формування навичок виступу перед аудиторією.

Висновок: «Чи вдалося вам виконати завдання? Хто виконав завдання найкраще, на думку більшості учасників тренінгу? Той, хто є «переможцем» отримує символічну винагороду з написом «найкращий оратор». Висновок № 5: Практикуйтеся в спілкуванні!»

Вправа «Стати в ряд»

Інструкція: «Ми з'ясували роль вербального спілкування при комунікації з іншими людьми. Зараз ми з'ясуємо, який вплив має невербальне спілкування у взаємодії людей. Головна умова наступної вправи в тому, що вона виконується мовчки; писати під час вправи також не можна. Можна спілкуватися лише за допомогою міміки і жестів. Подивимося, чи зможете ви зрозуміти один одного без слів? Вам потрібно вишикуватися за датою народження».

Очікуваний результат:

- відпрацювання навичок прояву емоцій;

- формування навичок невербального спілкування;
- формування навичок виступу перед аудиторією.

«Результат виконання завдання: зміст, тобто слова, складають лише 1/6 частину загального обсягу спілкування. Невербальне спілкування: пози, рухи, міміка, тон голосу, інтонації, ритм, тембр голосу - 5/6 частин. Роль невербального спілкування важко перебільшити і вміння його контролювати - один із чинників ефективного виступу. Усвідомлення значущості невербальної манери спілкування, розвитку мімічної і пантомімічної виразності, вміння адекватно виражати себе і «прочитувати» емоційну реакцію інших сприяють створенню умов для ефективного публічного виступу. **Висновок №6: Практикуйтеся у техніці невербального спілкування!»**

Вправа «Наплічник»

Інструкція: «Наш тренінг завершується. Давайте підсумуємо і виконаємо наступну вправу. Уявіть собі, що ви їдете в далеку подорож під назвою «Виступ перед аудиторією слухачів». Вам необхідно зібрати наплічник, але він буде незвичайним. У нього будуть «вкладатися» ті якості, які допоможуть вам у виступі, а також ті, які можуть перешкодити вам в дорозі, над якими вам доведеться попрацювати, щоб виступ перед аудиторією був приємним та продуктивним. Збирати наплічник будемо всією групою».

Очікуваний результат:

- формування навичок рефлексії;
- формування навичок вербального спілкування;
- формування навичок виступу перед аудиторією.

III. Заключна частина.

«Загальні поради щодо публічного виступу:

1. Якщо є можливість, виступайте на своїй території.
2. Якщо немає такої можливості, наперед відвідайте місце виступу, звикніть до нього, подивіться у порожню залу, відпрацюйте власні засоби зовнішньої виразності, техніку мовлення; подумайте над тим, якими будуть початок і завершення виступу тощо.
3. За декілька годин до виступу, відтворіть власний виступ. При цьому намагайтеся відчувати передчуття того, що виступ пройде успішно.
3. Тримайте в руках або в кишені тези виступу на картках. Навіть якщо вони не знадобляться, це зробить Вас впевненішим.
4. Стежте за диханням, воно повинне бути глибоким, ритмічним і спокійним.

Дякую за співпрацю!»

Список використаних джерел

1. Зиганшина Д. Н., Иванова И. В. Семинар с элементами тренинга "Эффективное общение педагогов с родителями в ДОУ". [online]. Режим доступа: Режим доступа: <<http://festival.1september.ru/articles/584169/>> [Дата звернення 18 січня 2018].
2. Лазарус, А. 2000. Мысленным взором: Образы как средство психотерапии. Перевод с английского Е. В. Курдюковой. Москва: Независимая фирма «Класс».
3. Пихтіна, Н. П. 2013. *Основи педагогічної техніки*: навчальний посібник. Київ: «Центр учбової літератури».
4. Рогов, Е. И. 1999. *Настольная книга практического психолога*: учебное пособие: в 2 кн., 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
5. Федірчик, Т. Д., 2016. *Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи*. Доктор наук. Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича

Кейс-метод як спосіб перевірки педагогічних знань, вмінь, навичок магістрантів

Мета:

- перевірка педагогічних знань магістрантів;
- перевірка вмінь та навичок магістрантів застосовувати знання на практиці;
- формування професійних та особистісних властивостей студентів магістратури;
- формування вмінь критично оцінювати інформацію;
- формування навичок спілкування;
- активізація креативного мислення магістрантів.

Процедура проведення кейс-методу

I. Підготовка кейсу. (Включає психологічний аналіз групи, підбір матеріалу для кейсу з урахуванням психологічних, вікових особливостей студентів групи).

II. Проведення кейсу.

1. Опис кейсу студентам. *На практичному занятті студент замість обговорення навчального матеріалу дістав свій мобільний телефон і почав набирати якесь повідомлення. Процес набору повідомлення зайняв певний час і, судячи з усього, студент не збирався відкласти телефон й надалі заради обговорення теми заняття.*

а) Проаналізуйте ситуацію. Чи потребує подана ситуація втручання з боку викладача? Якщо так, поясніть чому?

б) Запропонуйте і обґрунтуйте можливі варіанти дій педагога. Передбачте можливі наслідки цих дій.

в) Подумайте, яким чином можна було б запобігти виникненню даної ситуації.

2. Продовження кейсу. *Описана раніше ситуація має продовження. Викладач звернувся до даного студента з запитанням: «Чому Ви не берете участь в обговоренні теми?». На це студент відповів: «А що? Що Ви хочете від мене?».*

а) Проаналізуйте ситуацію. Чи є вона проблемною? Чи потребує поставлене студентом запитання відповіді викладача?

б) Якщо так, запропонуйте і обґрунтуйте можливі відповіді викладача на запитання студента. Передбачте можливі наслідки цих відповідей.

в) Подумайте чи можна було запобігти виникненню такого запитання у студента та яким чином?

3. Продовження кейсу. *Викладач все ж такі відповів студентові. Він сказав: «По-перше, як викладач я повинен не лише викладати певну дисципліну, але й формувати суспільні норми поведінки у своїх вихованців, тому дозволю собі проінформувати Вас, що є невихованістю відповідати запитанням на запитання, а, по-друге, я все ж таки бажав би дізнатися про причини, що змусили Вас відволікатися від участі у дискусії».*

а) Проаналізуйте відповідь викладача. Чи є вона доречною та правильною? Обґрунтуйте свою думку.

б) Передбачте можливу реакцію студента на відповідь викладача.

III. Висновки роботи з кейсом.

1. Оцінювання роботи студентів.

Оцінювання відбувається за багатокомпонентним методом формування оцінки шляхом заповнення матриці оцінювання виконання завдань.

Матриця оцінювання виконання завдань

| Назва завдання | Де (в університеті, вдома) і як (самостійно, в групі) виконано завдання | Розуміння наданої інформації (завдання) | | | | Пропозиція способу вирішення проблеми | | | | Обґрунтування свого способу вирішення проблеми | | | | Пропозиція альтернативних варіантів | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|---------------------------------------|---|---|---|--|---|---|---|-------------------------------------|---|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 |

2. Домашнє завдання. Письмово проаналізуйте кейс. Запишіть декілька можливих варіантів вирішення ситуації. З'ясуйте, який варіант вирішення є для вас оптимальним, обґрунтуйте свій вибір.

Література для додатка:

Савельєва, М. Г. 2013. *Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учебно-методическое пособие*. Ижевск: УдГУ.

Додаток Т.

**Порівняльна таблиця сформованості мотиваційного компоненту
магістрантів контрольної та експериментальної груп на
констатувальному та формуальному етапах експерименту**

| № показника | До експерименту | | Після експерименту | |
|---|-----------------|------|--------------------|------|
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| | СО | СО | СО | СО |
| показник педагогічна спрямованість | | | | |
| 1. | 0,24 | 0,25 | 0,28 | 0,44 |
| 2. | 0,34 | 0,36 | 0,33 | 0,56 |
| 3. | 0,3 | 0,28 | 0,34 | 0,55 |
| 4. | 0,38 | 0,34 | 0,38 | 0,56 |
| 5. | 0,2 | 0,22 | 0,24 | 0,56 |
| 6. | 0,44 | 0,46 | 0,45 | 0,6 |
| Середній бал | 0,31 | 0,32 | 0,33 | 0,55 |
| показник соціальний пріоритет викладацької діяльності | | | | |
| 1. | 0,31 | 0,33 | 0,33 | 0,46 |
| 2. | 0,5 | 0,51 | 0,52 | 0,66 |
| 3. | 0,54 | 0,56 | 0,55 | 0,62 |
| 4. | 0,51 | 0,49 | 0,51 | 0,62 |
| 5. | 0,25 | 0,26 | 0,27 | 0,42 |
| Середній бал | 0,42 | 0,43 | 0,44 | 0,56 |

О – оцінка

СО - самооцінка

Додаток У. 1.

**Порівняльна таблиця сформованості спеціально-предметних знань
магістрантів контрольної та експериментальної груп на
констатувальному та формувальному етапах експерименту**

| Знання | До експерименту | | | | | | Після експерименту | | | | | |
|----------------------|-----------------|-----|------|------|------|------|--------------------|------|------|------|-----|------|
| | КГ | | | ЕГ | | | КГ | | | ЕГ | | |
| | О | СО | РЗ | О | СО | РЗ | О | СО | РЗ | О | СО | РЗ |
| спеціально-предметні | | | | | | | | | | | | |
| Середній бал | 0,75 | 0,8 | 0,05 | 0,76 | 0,79 | 0,03 | 0,78 | 0,81 | 0,03 | 0,77 | 0,8 | 0,03 |

О – оцінка

СО – самооцінка

РЗ - різниця

Додаток У. 2.

**Порівняльна таблиця сформованості психолого-педагогічних знань
магістрантів контрольної та експериментальної груп на
констатувальному та формуальному етапах експерименту**

| № показника | До експерименту | | | | | | Після експерименту | | | | | |
|-----------------|-----------------|------|------|------|------|------|--------------------|------|------|------|------|------|
| | КГ | | | ЕГ | | | КГ | | | ЕГ | | |
| | О | СО | РЗ | О | СО | РЗ | О | СО | РЗ | О | СО | РЗ |
| 1. | 0,56 | 0,6 | 0,04 | 0,57 | 0,61 | 0,04 | 0,6 | 0,75 | 0,15 | 0,75 | 0,72 | 0,02 |
| 2. | 0,42 | 0,53 | 0,11 | 0,44 | 0,54 | 0,1 | 0,44 | 0,62 | 0,18 | 0,55 | 0,6 | 0,05 |
| 3. | 0,4 | 0,49 | 0,09 | 0,39 | 0,46 | 0,07 | 0,48 | 0,53 | 0,05 | 0,59 | 0,6 | 0,02 |
| 4. | 0,48 | 0,55 | 0,07 | 0,47 | 0,52 | 0,05 | 0,54 | 0,64 | 0,1 | 0,73 | 0,74 | 0,02 |
| 5. | 0,7 | 0,72 | 0,02 | 0,73 | 0,74 | 0,01 | 0,74 | 0,77 | 0,03 | 0,74 | 0,77 | 0,01 |
| 6. | 0,57 | 0,67 | 0,1 | 0,58 | 0,61 | 0,03 | 0,58 | 0,73 | 0,05 | 0,72 | 0,73 | 0,01 |
| 7. | 0,38 | 0,43 | 0,05 | 0,39 | 0,42 | 0,03 | 0,46 | 0,54 | 0,08 | 0,72 | 0,74 | 0,02 |
| 8. | 0,41 | 0,44 | 0,03 | 0,43 | 0,45 | 0,02 | 0,46 | 0,52 | 0,06 | 0,64 | 0,65 | 0,01 |
| 9. | 0,58 | 0,6 | 0,02 | 0,56 | 0,57 | 0,01 | 0,72 | 0,77 | 0,05 | 0,84 | 0,85 | 0,01 |
| 10. | 0,44 | 0,51 | 0,07 | 0,47 | 0,49 | 0,02 | 0,5 | 0,63 | 0,13 | 0,78 | 0,78 | 0,01 |
| Середній бал | 0,49 | 0,55 | 0,06 | 0,5 | 0,54 | 0,04 | 0,55 | 0,65 | 0,1 | 0,71 | 0,72 | 0,01 |

О – оцінка

СО – самооцінка

РЗ - різниця

Додаток У. 3.

**Порівняльна таблиця сформованості методичних знань магістрантів
контрольної та експериментальної груп на констатувальному та
формувавальному етапах експерименту**

| № показника | До експерименту | | | | | | Після експерименту | | | | | |
|-----------------|-----------------|------|------|------|------|------|--------------------|------|------|------|------|------|
| | КГ | | | ЕГ | | | КГ | | | ЕГ | | |
| | О | СО | РЗ | О | СО | РЗ | О | СО | РЗ | О | СО | РЗ |
| 1. | 0,58 | 0,76 | 0,03 | 0,57 | 0,75 | 0,01 | 0,62 | 0,7 | 0,01 | 0,68 | 0,71 | 0,01 |
| 2. | 0,57 | 0,66 | 0,02 | 0,58 | 0,69 | 0,06 | 0,61 | 0,74 | 0,04 | 0,74 | 0,75 | 0,03 |
| 3. | 0,5 | 0,7 | 0,2 | 0,51 | 0,69 | 0,18 | 0,54 | 0,73 | 0,25 | 0,73 | 0,75 | 0,02 |
| 4. | 0,48 | 0,54 | 0,06 | 0,48 | 0,55 | 0,06 | 0,52 | 0,74 | 0,3 | 0,78 | 0,8 | 0,02 |
| 5. | 0,35 | 0,42 | 0,04 | 0,37 | 0,46 | 0,09 | 0,39 | 0,45 | 0,34 | 0,72 | 0,73 | 0,04 |
| 6. | 0,56 | 0,79 | 0,04 | 0,57 | 0,79 | 0,03 | 0,61 | 0,86 | 0,09 | 0,79 | 0,81 | 0,04 |
| 7. | 0,44 | 0,46 | 0,02 | 0,44 | 0,47 | 0,03 | 0,51 | 0,74 | 0,25 | 0,93 | 0,94 | 0,01 |
| 8. | 0,58 | 0,74 | 0,07 | 0,54 | 0,75 | 0,01 | 0,62 | 0,72 | 0,1 | 0,72 | 0,72 | 0,03 |
| Середній бал | 0,5 | 0,63 | 0,13 | 0,51 | 0,64 | 0,13 | 0,55 | 0,71 | 0,16 | 0,7 | 0,78 | 0,08 |

О – оцінка

СО – самооцінка

РЗ - різниця

| № показника | До експерименту | | | | | | Після експерименту | | | | | |
|---------------------------------|-----------------|------|------|------|------|------|--------------------|------|------|------|------|------|
| | КГ | | | ЕГ | | | КГ | | | ЕГ | | |
| | О | СО | РЗ | О | СО | РЗ | О | СО | РЗ | О | СО | РЗ |
| гностичні вміння та навички | | | | | | | | | | | | |
| 1. | 0,28 | 0,41 | 0,13 | 0,3 | 0,44 | 0,14 | 0,34 | 0,33 | 0,01 | 0,45 | 0,46 | 0,01 |
| 2. | 0,3 | 0,41 | 0,11 | 0,32 | 0,4 | 0,08 | 0,35 | 0,36 | 0,01 | 0,47 | 0,47 | 0 |
| 3. | 0,27 | 0,36 | 0,09 | 0,28 | 0,35 | 0,07 | 0,31 | 0,32 | 0,01 | 0,45 | 0,47 | 0,02 |
| 4. | 0,35 | 0,45 | 0,1 | 0,34 | 0,46 | 0,12 | 0,36 | 0,38 | 0,02 | 0,48 | 0,49 | 0,01 |
| 5 | 0,38 | 0,44 | 0,06 | 0,37 | 0,45 | 0,08 | 0,42 | 0,44 | 0,02 | 0,48 | 0,51 | 0,03 |
| 6. | 0,28 | 0,34 | 0,06 | 0,31 | 0,33 | 0,02 | 0,36 | 0,39 | 0,03 | 0,49 | 0,51 | 0,02 |
| Середній бал | 0,31 | 0,4 | 0,09 | 0,32 | 0,4 | 0,08 | 0,36 | 0,37 | 0,01 | 0,47 | 0,49 | 0,02 |
| проектувальні вміння та навички | | | | | | | | | | | | |
| 1. | 0,36 | 0,55 | 0,19 | 0,35 | 0,52 | 0,17 | 0,38 | 0,55 | 0,17 | 0,47 | 0,48 | 0,01 |
| 2. | 0,25 | 0,47 | 0,11 | 0,24 | 0,47 | 0,13 | 0,41 | 0,48 | 0,07 | 0,48 | 0,51 | 0,03 |
| 3. | 0,36 | 0,37 | 0,12 | 0,34 | 0,35 | 0,11 | 0,31 | 0,38 | 0,07 | 0,37 | 0,39 | 0,02 |
| Середній бал | 0,32 | 0,46 | 0,14 | 0,31 | 0,47 | 0,16 | 0,37 | 0,47 | 0,1 | 0,44 | 0,46 | 0,02 |
| конструктивні вміння та навички | | | | | | | | | | | | |
| 1. | 0,29 | 0,31 | 0,02 | 0,28 | 0,28 | 0 | 0,34 | 0,36 | 0,02 | 0,58 | 0,62 | 0,04 |
| 2. | 0,32 | 0,33 | 0,01 | 0,31 | 0,32 | 0,01 | 0,34 | 0,38 | 0,04 | 0,5 | 0,54 | 0,04 |
| 3. | 0,31 | 0,28 | 0,02 | 0,31 | 0,26 | 0,01 | 0,33 | 0,34 | 0,01 | 0,46 | 0,48 | 0,02 |
| 4. | 0,26 | 0,31 | 0 | 0,25 | 0,31 | 0 | 0,31 | 0,35 | 0,04 | 0,61 | 0,62 | 0,01 |
| Середній бал | 0,3 | 0,31 | 0,01 | 0,29 | 0,29 | 0 | 0,33 | 0,36 | 0,03 | 0,54 | 0,57 | 0,03 |
| організаційні вміння та навички | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1. | 0,39 | 0,49 | 0,1 | 0,43 | 0,51 | 0,08 | 0,41 | 0,46 | 0,05 | 0,46 | 0,47 | 0,01 |
| 2. | 0,57 | 0,71 | 0,14 | 0,58 | 0,72 | 0,14 | 0,59 | 0,66 | 0,07 | 0,61 | 0,63 | 0,02 |
| 3. | 0,43 | 0,66 | 0,23 | 0,43 | 0,64 | 0,21 | 0,46 | 0,56 | 0,1 | 0,51 | 0,55 | 0,04 |
| 4. | 0,58 | 0,74 | 0,16 | 0,61 | 0,75 | 0,14 | 0,61 | 0,71 | 0,1 | 0,67 | 0,69 | 0,02 |
| Середній бал | 0,49 | 0,65 | 0,16 | 0,51 | 0,66 | 0,15 | 0,52 | 0,6 | 0,08 | 0,56 | 0,59 | 0,03 |
| комунікативні вміння та навички | | | | | | | | | | | | |
| 1. | 0,78 | 0,91 | 0,13 | 0,79 | 0,98 | 0,08 | 0,8 | 0,81 | 0,01 | 0,89 | 0,89 | 0 |
| 2. | 0,54 | 0,64 | 0,1 | 0,53 | 0,66 | 0,13 | 0,57 | 0,58 | 0,01 | 0,6 | 0,62 | 0,02 |
| 3. | 0,73 | 0,82 | 0,09 | 0,74 | 0,83 | 0,09 | 0,79 | 0,82 | 0,03 | 0,8 | 0,81 | 0,01 |
| 4. | 0,92 | 0,97 | 0,05 | 0,95 | 0,98 | 0,03 | 0,98 | 0,98 | 0 | 0,99 | 0,99 | 0 |
| 5. | 0,57 | 0,75 | 0,18 | 0,55 | 0,76 | 0,21 | 0,78 | 0,79 | 0,01 | 0,77 | 0,78 | 0,01 |
| Середній бал | 0,7 | 0,82 | 0,12 | 0,71 | 0,84 | 0,13 | 0,78 | 0,8 | 0,02 | 0,81 | 0,81 | 0 |

О – оцінка

СО – самооцінка

РЗ - різниця

Додаток Х.

**Порівняльна таблиця рівнів сформованості особистісного
компоненту магістрантів аграрних спеціальностей до та після
формульовального етапу експерименту (у відносних частотах)**

| № п\п | Твердження | До експерименту | | Після експерименту | | Різниця відносних частот після формульовального етапу експерименту |
|-----------------------------|---|--------------------|------|-----------------------|------|---|
| | | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | |
| індивідуально-психологічний | | | | | | |
| 1 | Я вважаю, що лише ініціативна людина власним прикладом може змусити інших рухатись до мети. | 0,32 | 0,35 | 0,58 | 0,44 | 0,14 |
| 2 | Я вважаю, що людина має бути толерантною в колективі. | 0,22 | 0,19 | 0,48 | 0,33 | 0,15 |
| 3 | Я умію керувати власною мімікою та жестами. | 0,26 | 0,27 | 0,51 | 0,32 | 0,19 |
| 4 | Я здійснюю свідомий етичний вибір на основі ціннісних орієнтацій. | 0,24 | 0,23 | 0,49 | 0,32 | 0,19 |
| 5 | Я постійно планую характер бесід з іншими людьми. | 0,33 | 0,31 | 0,56 | 0,38 | 0,18 |
| 6 | Я легко розумію емоційний стан інших людей | 0,27 | 0,28 | 0,63 | 0,46 | 0,17 |
| 7 | Я вважаю себе креативною людиною. | 0,19 | 0,17 | 0,58 | 0,36 | 0,22 |
| 8 | Я прагну краще розуміти інших людей. | 0,33 | 0,34 | 0,62 | 0,48 | 0,14 |
| | Середній бал | 0,27 | 0,27 | 0,56 | 0,39 | |
| самодіагностика | | | | | | |
| 1 | Я критично аналізую власну діяльність. | 0,24 | 0,22 | 0,53 | 0,38 | 0,15 |
| 2 | Я намагаюсь осмислювати логічність та якість власних ідей. | 0,17 | 0,18 | 0,44 | 0,25 | 0,19 |
| 3 | Аналізуючи власну діяльність, я намагаюсь | 0,16 | 0,15 | 0,56 | 0,34 | 0,22 |

| | | | | | | |
|----|---|------|------|------|------|------|
| | відійти від старих стереотипів оцінювання. | | | | | |
| 4 | Я обмірковую якість моїх виступів перед аудиторією. | 0,38 | 0,36 | 0,61 | 0,37 | 0,24 |
| 5 | Я систематично аналізую результати своєї підготовки до занять. | 0,37 | 0,39 | 0,66 | 0,51 | 0,15 |
| 6 | Я корегую власну діяльність залежно від обставин. | 0,23 | 0,24 | 0,56 | 0,4 | 0,16 |
| 7 | На основі аналітичних роздумів я визначаю свої можливості, рівень знань та вмінь. | 0,22 | 0,21 | 0,44 | 0,21 | 0,23 |
| 8 | Я сприймаю вирішення проблеми як джерело розвитку. | 0,27 | 0,29 | 0,62 | 0,34 | 0,28 |
| 9 | Я критично ставлюсь до власних вчинків. | 0,14 | 0,12 | 0,42 | 0,21 | 0,21 |
| 10 | Я схильний глибоко аналізувати будь-яку нову інформацію. | 0,19 | 0,21 | 0,48 | 0,19 | 0,29 |
| 11 | Я намагаюсь встановлювати сутність особистісної проблеми. | 0,12 | 0,11 | 0,43 | 0,24 | 0,19 |
| | Середній бал | 0,23 | 0,23 | 0,52 | 0,31 | |

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Бурмакіна, Н. С., 2016. Компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*, № 6 (137). Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, с. 107-111.
2. Бурмакіна, Н. С., 2016. Критерії та показники сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, випуск 3 (85). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 21-26.
3. Бурмакіна, Н. С., 2016. Рівні сформованості показників особистісно-рефлексивного критерію професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, випуск LXX. Херсон: Херсонський державний університет, с.17-22.
4. Бурмакіна, Н. С., 2016. Модель формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, випуск LXXIV, том 1. Херсон: Херсонський державний університет, с.160-166.
5. Бурмакіна, Н. С., 2017. Факультативний спецкурс як складова технології формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, випуск 3 (89). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 33-39.
6. Бурмакіна, Н. С., 2017. Наукові підходи до проблеми формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Sciences of Europe*, № 19 (19), vol. 3. Praha, Czech Republic: Křížikova 384/101 Karlín, 186 00 Praha, p. 8-13.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

7. Бурмакіна, Н. С., 2016. Педагогічна підготовка магістранта аграрної спеціальності до майбутньої викладацької діяльності. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Запоріжжя, 28-29 жовтня 2016 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с. 64-68.
8. Бурмакіна, Н. С., 2016. Аналіз поняття «професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу». *Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej práce (Стан, проблеми та перспективи педагогічних досліджень і соціальної роботи): medzinárodná vedecko-praktická konferencia*. Sládkovičovo, Slovenská republika, 28-29 októbra 2016. Сладковічево, Словацька Республіка: Vysoká škola Danubius, Fakulta sociálnych štúdií, с. 80-83.
9. Бурмакіна, Н. С., 2017. Рівні сформованості показників знаннєвого критерію професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce (Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогіки та соціальної роботи): medzinárodná vedecko-praktická konferencia*. Sládkovičovo, Slovenská republika, 10-11 marca 2017. Сладковічево, Словацька Республіка: Vysoká škola Danubius, Fakulta sociálnych štúdií, с. 98-101.
10. Бурмакіна, Н. С., 2017. Рівні сформованості показників діяльнісно-практичного критерію професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності. В:

С. С. Вітвицької, Н. Є. Колесник ред. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика*: збірник наукових праць. Ч. 1. Житомир: ФО-П «Н. М. Левковець», с. 242-246.

11. Бурмакіна, Н. С., 2018. Принципи навчання як основа формування професійно-педагогічної компетентності студентів в умовах магістратури аграрного закладу вищої освіти. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Запоріжжя, 2-3 лютого 2018 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с. 127-128.

12. Бурмакіна, Н. С., 2018. Характеристики рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2-3 лютого 2018 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», с. 40-42.

13. Бурмакіна, Н. С., 2018. Типи магістерських програм та підготовка викладачів для аграрних закладів за кордоном. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук*: матеріали науково-практичної конференції. Харків, 9-10 лютого 2018 р. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», с. 44-47.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

14. Бурмакіна, Н. С., 2017. *Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів*: навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖНАЕУ.